



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Estudio comparativo de evaluación de las competencias  
del docente desde la percepción de los estudiantes de  
cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP,  
Lima**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con  
mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la  
Educación

**AUTOR**

Edy Esther VALCAZAR MONTENEGRO

**ASESOR**

Dr. Miguel Gerardo INGA ARIAS

Lima, Perú

2019



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Valcazar, E. (2019). *Estudio comparativo de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima*. Tesis para optar grado de Magister en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación. Unidad de Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

---

## HOJA DE METADATOS COMPLEMENTARIOS

**Código Orcid del autor** (dato opcional): 0000-0002-5546-4000

**Código Orcid del asesor o asesores** (dato obligatorio): 0000-0002-1588-0181

**DNI del autor:** 42174711

**Grupo de investigación:** -

**Institución que financia parcial o totalmente la investigación:**

Autofinanciado

**Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación. Debe incluir localidades y coordenadas geográficas:**

País: Perú

Ciudad: Lima

Distrito: Santiago de Surco – CENTRUM PUCP(Daniel Alomía Robles 125)

**Año o rango de años que la investigación abarcó:** enero 2019 – julio 2019



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO

**ACTA DE SUSTENTACIÓN N° 05-UPG-FE-2019**

En la ciudad de Lima, a los 07 días del mes de noviembre de 2019, siendo la 11:00 a.m, en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **ESTUDIO COMPARATIVO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE CUATRO MAESTRÍAS ESPECIALIZADAS CENTRUMPUCP, LIMA**, para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido Evaluado, con la calificación de Muy Bueno (18) Dieciocho

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del Grado de Magíster en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación a la **Bach. EDY ESTHER VALCAZAR MONTENEGRO**.

En señal de conformidad, siendo las 12.0 horas se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

  
**Dr. EDGAR DAMIAN NÚÑEZ**  
Presidente

  
**Dra. OFELIA SANTOS JIMÉNEZ**  
Jurado Informante

  
**Dr. MIGUEL INGA ARIAS**  
Asesor

  
**Dra. DORIS FUSTER GUILLEN**  
Jurado Informante

  
**Dr. YOLVI OCAÑA FERNÁNDEZ**  
Miembro del Jurado

## **Dedicatoria**

A Dios y a mi familia.

## **Agradecimiento**

Al Dr. Miguel Inga Arias por la asesoría y la confianza brindada.

Al Dr. Gimmy Asmad Mena por su asesoría y motivación para la consumación del estudio.

A la Dra. Beatrice Avolio y el Eng. Jorge Benzaquen de CENTRUM PUCP por el apoyo para el desarrollo de la presente investigación.

La autora.

## Índice general

	Pág.
Dedicatoria .....	ii
Agradecimiento .....	iii
Índice general .....	iv
Lista de cuadros.....	vi
Lista de figuras .....	viii
Resumen.....	ix
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN .....	1
1.1 Situación problemática.....	2
1.2 Formulación del problema .....	4
1.3 Hipótesis.....	5
1.4 Justificación teórica.....	6
1.5 Justificación práctica.....	6
1.6 Objetivos .....	7
1.6.1 <i>Objetivo general</i> .....	7
1.6.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	7
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO .....	9
2.1 Marco epistemológico .....	9
2.2 Antecedentes de la investigación .....	11
2.3 Bases teóricas .....	15
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA .....	40
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	51
4.1 Análisis, interpretación y discusión de resultados .....	51
4.2 Prueba de hipótesis.....	64
4.3 Presentación de los resultados.....	74
CONCLUSIONES .....	82
RECOMENDACIONES .....	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
ANEXOS .....	92



Anexo A: Matriz de problematización .....	92
Anexo B: Matriz de consistencia .....	93
Anexo C: Operacionalización de la variable.....	95
Anexo D: Instrumento de recolección de datos. ....	96
Anexo E: Validez de expertos.....	99
Anexo F: Data. ....	103

## Lista de cuadros

	Pág.
Tabla 1 Operacionalización de las competencias del docente	41
Tabla 2 Población de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas	43
Tabla 3 Muestras de los estudiantes de maestría	45
Tabla 4 Baremos de la variable competencias del docente y sus dimensiones	47
Tabla 5 Validez de expertos	49
Tabla 6 Estadística de fiabilidad de la variable competencias del docente	50
Tabla 7 Agrupación comparativa de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima	51
Tabla 8 Niveles de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	53
Tabla 9 Niveles de selección ar y preparar los contenidos disciplinares	54
Tabla 10 Niveles de ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	56
Tabla 11 Niveles de manejo de las nuevas tecnologías	58
Tabla 12 Niveles de diseñar la metodología y organizar las actividades	59
Tabla 13 Niveles de comunicarse-relacionarse con los alumnos	61
Tabla 14 Niveles de evaluación	62
Tabla 15 Prueba de normalidad para las maestrías especializadas en estudio	64
Tabla 16 Prueba de rangos de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima	66
Tabla 17 Prueba de Kruskal wallis de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima	66
Tabla 18 Prueba de rangos de la competencia planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	67
Tabla 19 Prueba de Kruskal wallis de la competencia planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	67

Tabla 20 Prueba de rangos de la competencia seleccionar y preparar los contenidos disciplinares	68
Tabla 21 Prueba de Kruskal wallis de la competencia seleccionar y preparar los contenidos disciplinares	68
Tabla 22 Prueba de rangos de la competencia ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	69
Tabla 23 Prueba de Kruskal wallis de la competencia ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	69
Tabla 24 Prueba de rangos de la competencia manejo de las nuevas tecnologías	70
Tabla 25 Prueba de Kruskal wallis de la competencia manejo de las nuevas tecnologías	70
Tabla 26 Prueba de rangos de la competencia diseñar la metodología y organizar las actividades	71
Tabla 27 Prueba de Kruskal wallis de la competencia diseñar la metodología y organizar las actividades	71
Tabla 28 Prueba de rangos de la competencia comunicarse-relacionarse con los alumnos	72
Tabla 29 Prueba de Kruskal wallis de la competencia comunicarse-relacionarse con los alumnos	72
Tabla 30 Prueba de rangos de la competencia evaluación	73
Tabla 31 Prueba de Kruskal wallis de la competencia evaluación	73

## Lista de figuras

	Pág
Figura 1. Fases del enfoque curricular por competencias	17
Figura 2. Tipos de saberes en el enfoque por competencias	18
Figura 3. Proceso de las competencias	20
Figura 4. Proceso de la secuencia didáctica	37
Figura 5. Adaptado de Clasificación de las variables (Ñaupas et al., 2014)	40
Figura 6. Agrupación comparativa de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima	52
Figura 7. Agrupación comparativa de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	53
Figura 8. Agrupación comparativa de selección ar y preparar los contenidos disciplinares	55
Figura 9. Agrupación comparativa de ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, y bien organizadas	57
Figura 10. Agrupación comparativa del manejo de las nuevas tecnologías	58
Figura 11. Agrupación comparativa de diseñar la metodología y organizar las actividades	60
Figura 12. Agrupación comparativa de comunicarse-relacionarse con los alumnos	61
Figura 13. Agrupación comparativa de evaluación	63

## Resumen

El presente estudio tiene como finalidad probar que concurren contrastes reveladores al confrontar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

La investigación fue de tipo aplicada sustantiva, con diseño no experimental, descriptivo comparativo, hipotético-deductivo, cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 143 estudiantes de cuatro maestrías especializadas de la CENTRUM PUCP. Se compiló información mediante una encuesta, mediante la elaboración de un cuestionario para la variable competencias del docente, con 30 ítems y escala Liker ordinal de cinco categorías. En su base teórica de las competencias del docente se consideró los aportes de Zabalza (2014).

Se realizó el procesamiento de los datos los cuales fueron explicados por medio de las tablas y figuras. Se hizo inferencia de las hipótesis mediante el estadístico Kruskal Wallis, obteniendo un valor  $p\text{-valor} < 0,01$  para la hipótesis general. Es decir, los datos estadísticos obtenidos evidenciaron valores como para rechazar la  $H_0$  y se aceptar la  $H_a$  formulada por la investigadora. El estudio llegó a probar la existencia de disimilitud importante al confrontar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

**Palabras claves:** Competencias, planificar, evaluación, enseñanza aprendizaje, nuevas tecnologías.

### Abstract

The purpose of this study is to prove that revealing contrasts concur when confronting the levels of evaluation of the teacher's competences from the perception of the students of the four specialized master's degrees CENTRUM PUCP, Lima.

The research was of the substantive applied type, with non-experimental design, comparative descriptive, hypothetical-deductive, quantitative. The sample was made up of 143 students from the four specialized master's degrees of the CENTRUM PUCP. Information was compiled through a survey, through the preparation of a questionnaire for the teacher's competencies variable, with 30 items and an Linal ordinal scale of five categories. The contributions of Zabalza (2014) were considered in his theoretical basis of teacher competences.

Data processing was performed, which were explained by means of tables and figures. Inference of the hypotheses was made using the Kruskal Wallis statistic, obtaining a p-value  $<0.01$  for the general hypothesis. That is, the statistical data obtained evidenced values such as to reject the  $H_0$  and accept the formulated by the researcher. The study came to prove the existence of important dissimilarity when confronting the levels of evaluation of the teacher's competences from the perception of the students of the four specialized master's degrees CENTRUM PUCP, Lima.

**Keywords:** Competencies, planning, evaluation, teaching learning, new technologies.



## **CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN**

El interés por mejorar la calidad de la educación y formación de los estudiantes universitarios va en aumento, formar estudiantes competentes está relacionado con el modelo de docentes que se tiene en las aulas. Es de vital importancia la capacitación constante de los mismos, por lo que nace la necesidad de tener docentes competentes en su desempeño, con capacidad de solucionar problemas prósperamente, de crear espacios abiertos de comunicación con los alumnos, considerando la flexibilidad, innovación y sentido crítico. Por lo que, se da la necesidad de promover el enfoque por competencias en los docentes universitarios.

Por ello, el presente estudio empírico tiene el propósito de determinar y confrontar los niveles de la evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

La investigación consta de 4 apartados, el primero, se presentó la introducción en el cual se cimienta la situación problemática de la investigación, en donde se plantean los problemas de la investigación, además las hipótesis, la justificación y los objetivos.

El segundo, expuso el marco teórico, el cual muestra los antecedentes internacionales y nacionales; y los asientos teóricos que fundamentan el estudio.

El tercero, está compuesto por la metodología, donde se expone el tipo de investigación, el diseño, el nivel, el enfoque y el método del estudio. Así como también, se indican la población y la muestra, el proceso de recopilación de la información, la estructura de los instrumentos y su aplicación, la validez por juicio de experto y la confiabilidad, y los aspectos éticos considerados.

Para el cuarto, se expuso los resultados y la discusión del estudio, en el cual, se presenta el análisis y comentario de las tablas y figuras, el contraste de las hipótesis. Posteriormente, se presentan las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas y, por último, los anexos.



## 1.1 Situación problemática

Cada día crece el interés de mejorar la educación y formación universitaria, se han desarrollado nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje, estrategias didácticas y evaluación. La modernización educativa es inminente y el recurso humano es el mejor activo que tiene una nación. Es de vital importancia la capacitación constante de los docentes, por lo que germina la necesidad de que el docente sea competente en su desempeño como tal, con capacidad de resolver conflictos óptimamente, de crear espacios abiertos de comunicación con los estudiantes, con flexibilidad, respeto, innovador y sentido crítico. Por lo que, se da la necesidad de promover el enfoque por competencias en los docentes universitarios.

En Colombia Restrepo (2016) muestra un especial interés en determinar el perfil competencial del docente de posgrado en el contexto de programas de maestría en Colombia, así como evidenciar las necesidades de formación del docente de programas de maestrías en el contexto educativo, laboral y social.

Las universidades mexicanas no son ajenas a los cambios actuales, los procesos de educación y formación en los recintos universitarios están siendo reformulados, debido a la forma apresurada como avanza el conocimiento. La educación superior debe estar a la altura que la población estudiantil lo exige, adaptándose a los nuevos contextos. Una disyuntiva es la educación basado en competencias (EBC), en los procesos de planificar los contenidos de clase, didáctica de enseñanza aprendizaje, evaluación. El ejercicio docente en la universidad también se basa en las competencias que éste posee, es la única forma que se pueda cumplir con los objetivos de los estudiantes y la institución (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

Hirsh (2014) realizó estudio de las competencias del docente en la que esboza un contorno del docente en los estudios de nivel superior, consideró las particularidades de los estudiantes que completan esa unidad, así como, el conjunto de asignaturas que se brindan y la forma en la que estos están diseñados. La observación principal de la especialista es que no se cuenta con un perfil del docente.

Poblete, Linzmayer, Matus, Garrido y Rivera (2018) refieren que la formación docente está sufriendo cambios aligerados y estos están basados en las competencias del docente, y la preparación profesional de los estudiantes. En esta línea Del Campo, García, Pastor, Romo, Eirín y Fernández (2017; citado en Poblete, et al., 2018) sostuvieron que la formación de los profesores basado en el enfoque por

competencias ha ido transitando a paso lento y en algunas oportunidades deficientes e incompletas, debido, a la falta de organización de los implicados en los procesos de supervisión, control y evaluación. En tal sentido el presente estudio trata de revalorar la formación del docente por el enfoque por competencias considerando la perspectiva del estudiante.

El estudio toma en consideración la percepción que tienen los estudiantes de cuatro maestrías respecto a las competencias de sus profesores. Según Oviedo (2004; citado en Poblete, et al., 2018) sostuvo que los estudiantes pueden realizar procesos de abstracción respecto a sus profesores, sus dictámenes son muy válidos, debido, a que ellos están en continua vivencia en la clase y pueden observar las cualidades competentes de los docentes, sus estrategias, didáctica, técnicas de enseñanza aprendizaje, interrelación, tolerancia, inclusión y todos los procesos pedagógicos.

En el contexto del presente estudio, CENTRUM PUCP (Escuela de Negocios de la Pontificia Universidad Católica del Perú), única en el Perú acreditada con la Triple Corona por la calidad de los programas académicos. Cuenta con docentes de reconocida experiencia profesional y docente, que brindan sus conocimientos teóricos y prácticos en el ámbito gerencial. El perfil docente está organizado en torno a cuatro áreas de desempeño: docencia, investigación, gestión académico-administrativa y, relaciones institucionales y responsabilidad social universitaria. Estas áreas de desempeño nos señalan el marco sobre el cual son evaluados los docentes, tanto en pregrado como en posgrado.

El presente estudio ha considerado el área de desempeño docente en posgrado, el interés nace a partir del registro de las evaluaciones y comentarios que los estudiantes sobre el docente de curso. El docente es evaluado a través de una encuesta, que es difundida por la Dirección de Admisión, Registro y Soporte al Estudiante (DARSA), En dicha encuesta, el estudiante evalúa sobre las áreas de dominio disciplinar y apertura al diálogo, planificación del aprendizaje, metodología y uso de recursos, evaluación y comunicación. Así también, el estudiante tiene la opción de exponer sus comentarios respecto al desempeño del docente. Es en este apartado donde se evidenció la necesidad de usar otro instrumento para medir las competencias del docente de manera puntual. Las observaciones de especial interés fueron aquellas cuya percepción era desfavorable y se enfocaban en la práctica docente, recogiendo comentarios como: “faltó coordinación con respecto a los trabajos, tiempos y forma de presentarlos”, “el docente omite temas o pasa

rápidamente el desarrollo conceptual”, “buen expositor, pero estuvo desorganizado”, “se debe respetar la experiencia del alumno y sus comentarios”, “no usa la tecnología”.

En tal sentido la evaluación de las competencias del docente es vital para planificar, desarrollar, comunicar y seleccionar los contenidos, organizar el tiempo, brindar información y explicaciones comprensibles, usar apropiada didáctica, aplicar las nuevas tecnologías, evaluar y generar un buen clima de aula.

Por consiguiente, se planteó las preguntas investigativas:

## **1.2 Formulación del problema**

Para el presente estudio se ha dispuesto los siguientes problemas de investigación.

### ***1.2.1 Problema general***

¿Cuáles son los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?

### ***1.2.2 Problemas específicos***

- 1) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia *planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?
- 2) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia *seleccionar y preparar los contenidos disciplinares* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?
- 3) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia *ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?
- 4) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia *manejo de las nuevas tecnologías* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?

5) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia *diseñar la metodología y organizar las actividades* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?

6) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia *comunicarse-relacionarse con los alumnos* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?

7) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia *evaluación* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?

## 1.3 Hipótesis

### 1.3.1 Hipótesis general

Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

### 1.3.2 Hipótesis específicas

1) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia *planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje* del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

2) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia *seleccionar y preparar los contenidos disciplinares* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

3) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia *ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

4) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia *manejo de las nuevas tecnologías* del docente de maestría desde la

percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

5) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia *diseñar la metodología y organizar las actividades* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

6) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia *comunicarse-relacionarse con los alumnos* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

7) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación la competencia *evaluación* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

## **1.4 Justificación teórica**

Se identificó diversos saberes, conceptos, definiciones de expertos e investigadores respecto a las competencias del docente. Es así que se considera a Zabalza (2014) quien hace un estudio concienzudo y muy bien detallado de las competencias del docente universitario y describe analíticamente diversos aspectos de sus dimensiones. Así mismo, se tiene a Mas (2012) quien expone detalladamente las diversas competencias en la que se desenvuelven los docentes universitarios y también las caracteriza en diversos factores como la evaluación, didáctica, planificación, uso de nuevas tecnologías, comunicación. En este sentido, la investigación aporta nuevos conceptos visto desde los perfiles de los estudiantes, estrategias didácticas, técnicas de aprendizajes, contribuyendo con los estudiosos del tema.

## **1.5 Justificación práctica**

En el sentido que favorece la enseñanza que realizan los docentes y los saberes que los estudiantes van logrando para el desarrollo de sus competencias. El estudio aporta aspectos para los docentes como: gestión, planificación, pedagogía, comunicación, diseño metodológico para su aplicación diaria en las aulas. Refuerza las

competencias de los docentes, dando a conocer conceptos respecto a sus competencias. El docente podrá seleccionar contenidos, organizar y adecuar los tiempos, la comprensibilidad de la didáctica aplicada, vías de información informática y herramientas tecnológicas. Aporta la idea de liderazgo del docente, relaciones interpersonales, valores y toma de decisiones, haciendo que los aprendizajes sean más significativos para los estudiantes. El estudio da a conocer aspectos relevantes a los procesos de didáctica, evaluar, y el uso de las TIC para el proceso de E-A, que serán evaluados y u considerados por los docentes. Los estudiantes de todo nivel de formación son los más beneficiados en el sentido que incrementaran sus aprendizajes y perfil de egresado.

## **1.6 Objetivos**

### ***1.6.1 Objetivo general***

Determinar y comparar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

### ***1.6.2 Objetivos específicos***

- 1) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia *planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.
- 2) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia *seleccionar y preparar los contenidos disciplinares* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.
- 3) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia *ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.
- 4) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia *manejo de las nuevas tecnologías* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

- 5) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia *diseñar la metodología y organizar las actividades* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.
- 6) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia *comunicarse-relacionarse con los alumnos* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.
- 7) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia *evaluación* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

## CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Marco epistemológico

Béjar (2016) en su publicación *Fundamento epistemológico del currículo por competencia*, refiere que la epistemología es mencionada como la meditación del conocimiento, el conocer, el comprender los hechos naturales y los que nos rodea. Comprender situaciones de los hechos educativos y aprendizajes, para poder desenvolver actividades complicadas desde un punto de vista general. Para entender tales hechos nos valemos del uso de las nuevas herramientas tecnológicas que apuntala la información en los recintos educativos y de formación profesional.

Según Pérez (1998) sostuvo que la epistemología como disciplina busca un conjunto de ideas y formulas metódicas que conducen al camino de la ciencia, la inducción y deducción son componentes básicos en este proceso. El presente estudio contó con una serie de procedimientos para establecer hipótesis de estudio que han podido ser detalladas con minuciosidad. Los resultados llevan a una reflexión epistemológica, teniendo en consideración los preceptos desde Stuart Popper, Kuhn y Lacatos. Desde otro punto de vista se sostiene que no todos los objetos de estudio son atractivos para hacer una reformulación de la metodología, es evidente que se tiene que reducir ciertos objetos hasta que estos sean esencia de estudio para que puedan ser tratados metodológicamente, de tal manera que haga posible lo que verdaderamente se desea estudiar.

Para Popper (1980) refiere que la lógica de la investigación científica se enlaza con la teoría del método científico, es decir, enriquecer el marco teórico con fundamentos bien estructurados que tengan resonancia científica para considerarlos. Seguido del método a tomar en cuenta son las bases para que se establezca la investigación científica. Los enunciados científicos tienen repercusión en la ciencia



cuando han seguido los procesos de observación, inducción y deducción. Además, que hayan sido sometidos a su verificación científica y análisis. El positivista lleva a cabo situaciones que dan lugar a un objeto de estudio empírico, el cual se tendrá que probar teórica y científicamente por los cánones de la ciencia.

Para Piaget (1976) refirió que el desarrollo cognoscitivo se cimienta en las gestiones que realiza el propio estudiante y de sus reflexiones, y no toma en cuenta las acciones del docente. En tal sentido el enfoque por competencia encuentra plataforma para adecuar su conocimiento, con la intención de perfeccionar la formación de los estudiantes, sin dejar de lado la carrera profesional que se lleva.

Según Gagné (1993) en cuanto a las condiciones del aprendizaje, sostuvo que la intención de los participantes está dirigida al logro de los objetivos y que en cierta forma son similares a las competencias; como es la planificación, motivación, la comunicación, orientación, transmisión del aprendizaje, interrelación con los estudiantes, conservación de aprendizajes y retroalimentación. La planificación tiene facultad de poder resolver problemas, dependiendo del entorno que se vive, con el fin de poner énfasis en el procesamiento de la información.

Según la Unesco (2011; citado en Bejar, 2016) mencionó que el objetivo de la educación es el mejoramiento sostenible, haciendo mención a los requerimientos de suscitar la calidad en la educación y la conveniencia en sus fundamentos epistemológicos y pedagógicos. Conseguir docentes que tengan un nivel alto de la comprensión de la realidad y de su propio desempeño profesional, manejo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a por medio de la reflexión, pensamiento crítico. El contexto real en la que da los procesos de E-A es esencial para crear los procesos cognitivo en los estudiantes, ideas y hechos actuales complementan la enseñanza basada en situaciones reales del quehacer diario.

Pinto (2012) sostiene que el paradigma constructivista desarrolla su epistemología educativa a partir del interés que tienen los niños por conocer, de esa curiosidad surge el deseo de aprender, de descubrir cosas, de darle sentido a las respuestas. Teniendo esta base para la construcción del aprendizaje, podemos entender que el niño está cuenta con aprendizajes previos, que pueden ser simple o complejos, pero que a la vez son el capital cultural y simbólico con que se integra cada educando. El educador debe de estar dotado de las competencias suficientes para poder gestionar el conocimiento formativo, es decir está preparado para elaborar el currículo para poder lograr los conocimientos en el estudiante. Encaminar y

organizar la inducción que sea atractiva para los conocimientos oficiales, haciendo que el estudiante se interese por conocerlos. Entender la relación maestro-alumno, como la posibilidad de poder volcar nuevos conocimientos, para que el estudiante en el futuro pueda gestionar sus nuevos aprendizajes, el apoyo docente solo será necesario por un tramo en su formación.

## **2.2 Antecedentes de la investigación**

### ***2.2.1 Antecedentes internacionales***

En inicio se tiene a Poblete, Linzmayer, Matus, Garrido y Rivera (2018) realizaron un estudio del tipo aplicado, con el objetivo fue si existe discrepancias importantes en la percepción que tienen los estudiantes en cuatro áreas de estudio. Para su marco teórico tomó en consideración a Del Campo, García, Pastor, Romo, Eirín y Fernández del 2017, en su publicación *Percepción del profesorado sobre la contribución: enfoque por competencias*, y las áreas de estudio fueron las prácticas pedagógicas, la educacional, la formación disciplinar y ciencias biológicas, las cuales conformaban el plan curricular. La población elegida fue de 115 alumnos de la Universidad San Sebastián (Chile), elegidos mediante muestreo por conveniencia, debido a que inicialmente ya estaban formados, a los cuales se les aplicó un cuestionario validado por Cea, Véliz y Maureira del 2014, que fue traducido del origina Brislin del año 1970, contaba con 22 ítems (10 de percepción positiva y 12 de percepción negativa) y escala Likert con alternativas del uno al cinco en orden jerárquico. El instrumento tuvo confiabilidad de 0,837. Los resultados descriptivos indicaron una media de 141,82 para la percepción positiva y 121,56 para la negativa. La prueba comparativa de Anova indicó diferencias significativas ( $p < 0,001$ ), entre los alumnos de primer y segundo año, cuarto ( $p < 0,001$ ), quinto ( $p < 0,001$ ). Por lo que concluyeron que existen diferencias, tanto en la percepción positiva y negativa del estudiante en relación a sus profesores, dando lugar a una observación más centrada en cuanto al desempeño docente considerando los mecanismos de formación de los docentes. Se sugiere identificar estas diferencias mediante la crítica-reflexiva de los estudiantes respecto a los profesores.

Según Mas (2012) realizó estudios respecto a las competencias del docente universitario desde la percepción del estudiante. En su marco teórico considero a

Mas (2009; 2011); Ruiz y Mas (2008), los cuales elaboraron seis competencias del docente. Se construyó un instrumento con una escala ordinal del 1 al 5, el cual fue validado por 11 especialistas de la Universidad de Barcelona, Su muestra fue de 248 participantes, elegida aleatoriamente por conglomerado, dispuesto de la siguiente forma 6 universidades, 11 expertos, 161 profesores, 63 estudiantes y 7 expertos en grupo de discusión. La investigación obtuvo el siguiente resultado respecto a que si los profesores tienen dominio de las competencias: Para la competencia diseñar una media de 3,51, para desarrollo del proceso de 3,50, tutorizar el proceso de 3,54, evaluar el proceso de 3,32, contribuir de 3,08 y participar de 2,97. Se observó una media promedio de 3,32 equivalentes al 66,4 %. Se concluyó que el dominio de competencias del profesor siempre está por encima de la media teórica, a excepción de la C6. Además, las competencias más valoradas son las que tienen relación con el aula.

La investigación realizada por Esteban, Laínez, Menjívar, Monroy y Quan (2012), acerca de las competencias docentes El Salvador, de diseño multivariado el cual constó con siete variables que vienen a ser las competencias del docente. Su objetivo fue establecer las competencias para la acción docente en la institución antes mencionada. En su marco teórico consideró a Zabalza (2006) y Stadogna (2000), para la cual empleó dimensiones o competencias relacionadas con el docente. Los investigadores elaboraron dos instrumentos para medir las variables cuantitativas y cualitativas, con escala ordinal del 1 al 5, las cuales fueron validadas por expertos y tenían confiabilidad. Su población fue conformada por 283 profesores y 3476 estudiantes, su muestra de 63 profesores y 1219 profesores, elegidos mediante muestreo probabilístico aleatorio, Los resultados obtenidos indicaron una media de 4,8 para la relación profesor-alumno, 4,6 información comprensible, 4,5 planificación y selección de los contenidos, 4,6 sentido de pertenencia institucional, 4,4 evaluación. El menor valor corresponde a la competencia manejo didáctico en las nuevas tecnologías con una media de 3,7. Concluyó que los maestros coincidan en sus apreciaciones en cuanto a los conocimientos, actitudes, evaluación, diseño y planificación. Mientras que deben de capacitarse en los rubros de la didáctica empleando las nuevas tecnologías.

Según Cardoso, Cerecedo y Ramos (2014), en su investigación autoevaluación de las competencias docentes, con el propósito de autoevaluar las competencias

docentes de los profesores de posgrado. En su marco teórico consideró a (Zabalza, 2003), además las competencias: planificación, tratamiento de contenidos, comunicación, metodología, relación de nivel grupal, tutorial, evaluativa, investigativa y tecnológicas. Su población estaba conformada por 128 estudiantes de Posgrado de investigación, y la muestra fue de 96 elegidos aleatoriamente. La información se compiló mediante un cuestionario con 50 ítems, el cual se construyó en base a los aportes de Zabalza, 2003; Drent y Meeliseen, 2008; Mas, 2011; y Almerich et al. 2011. Para el control del instrumento se realizó un análisis exploratorio, obteniendo el  $KMO = 0,789$  considerado buena,  $\chi^2 = 598,75$ ,  $p = 0,000$  estadísticamente significativo. La validez Alfa de Cronbach fue de 0,858 confiable. Los resultados obtenidos sostuvieron que los docentes están totalmente de acuerdo en desarrollar acciones de aprendizaje en 85 %, en incorporar estrategia de aprendizaje el 75 %, en diseñar con anticipación la clase el 88 %, en usar los recursos tecnológicos que favorezcan los aprendizajes el 90%.

### ***2.2.2 Antecedentes nacionales***

Según Labajos (2014) en su investigación Competencias de los docentes realizado en la UNMSM, desde el punto de apreciación de los estudiantes, el su marco teórico consideró a Valcárcel (2005) y Ayala (2008) para la variable competencias del docente. Para lo cual la población fue de 268 estudiantes de la Escuela Académica Profesional de Enfermería, a la que se extrajo una no probabilística con conveniencia de 173, debido a que la población ya se encontraba ordenada por secciones desde el inicio de la investigación. Para la recopilación de los datos empleó la encuesta con 27 ítems con fiabilidad Alfa de Cronbach de 0.89, la cual estaba compuesta en dos partes, catorce ítems acerca de las competencias genéricas y trece ítems de las pedagógicas. En cuanto a las genéricas y pedagógicas, los resultados establecieron que para los estudiantes del primer, segundo, tercer y cuarto año de estudio, para el nivel desarrollado el 45,28 %; 28,57 %; 11,76 % y 9,8 % respectivamente. Para el nivel en proceso el 54,72 %; 65,71 %; 79,41 % y 84,31 % respectivamente. Para el nivel no desarrollado el 0,0 %; 5,71 %; 8,82 % y 5,88 % respectivamente. Es decir, el promedio porcentual más alto se concentraba para el nivel en proceso 71,03 %. Consecutivamente del nivel desarrollado con 23.85 %. Y finalmente el nivel no desarrollado con 6,8 %. El estudio concluyó que los estudiantes encuestados

percibieron que los docentes se encuentran en un nivel en proceso en las competencias genéricas y pedagógicas. El estudio recomendó fortalecer las competencias pedagógicas con la intención de optimar las habilidades de los docentes universitarios.

Para Ticona (2014) realizó estudio acerca de la gestión académica y competencias docentes, con dos variables independientes y una dependiente. El objetivo fue analizar la correlación existente entre ambas variables. En su marco teórico tomo en consideración a (Rueda, 2009). El estudio contó con una población de 271 estudiantes del décimo ciclo de la facultad antes mencionada. La muestra estuvo conformada por 159, elegidos mediante muestreo aleatorio estratificado debido a que pertenecían a diferentes facultades. Se recogió información mediante una encuesta de 20 ítems con una escala Likert. Se dieron controles de validez por juicio de tres expertos y su confiabilidad fue de 0.883 (competencias docentes). El resultado para las competencias del docente fue en los niveles: en desarrollo 83,02 %; muy competente 16,98 %, no habiendo porcentaje para el nivel ejemplar. El resumen del modelo de regresión lineal fue valor de R corregida 0,665 (66,5 %), para el modelo existe la predicción de 45,9 % ‘para las competencias del docente y 43,2 % para la gestión académica, sobre la formación profesional. Se probó existe correlación positiva entre la gestión académica y las competencias docentes. Se sugirió promover la unificación disciplinaria en los aspectos curriculares y la enseñanza.

Paredes (2017) en su estudio con la finalidad de determinar la relación del desempeño docente y la competencia investigativa, desde la impresión de los estudiantes de maestría. La población estuvo conformada por 854 estudiantes de maestría de las tres universidades de estudio, y la muestra fue de 204 estudiantes. Se aplicó una encuesta para el desempeño docente con 31 ítems, y la competencia investigativa con 26 ítems, ambas con escala ordinal. En el desempeño docente consideró a Montenegro (2003) y las dimensiones responsabilidad, dominio científico, relaciones interpersonales. Mientras que para la competencia investigativa a Montenegro (2006) y sus dimensiones conocimiento sobre los principios, usos y potenciales de la investigación, las habilidades para el uso de los procedimientos de investigación. Sus resultados porcentuales respecto a la competencia desempeño docente, según los estudiantes indicaron que para el nivel bueno 49,5 %, nivel

regular 47,5 y nivel deficiente 2,9 %. En cuanto a la competencia dominio científico tecnológico, los datos revelaron para el nivel bueno 49,0 %, el nivel regular 48,0 %, y nivel deficiente 3,0 %. Para la competencia relaciones interpersonales sostuvieron que para el nivel bueno 58,3 %, el nivel regular 39,7 %, y nivel deficiente 2,0 %. Para la competencia investigativa sostuvieron para el nivel alto 30,9 %, el nivel medio 61,3 %, y nivel bajo 7,8 %. La prueba Chi cuadrado de Pearson indicaron datos significativos ( $p\text{-valor}<,05$ ), afirmando la correlación entre el desempeño docente y la competencia investigativa. Es decir, los docentes a medida que incrementan sus competencias profesionales, se mejoran en gran medida su capacidad para realizar trabajos de rigurosidad investigativa. Del mismo modo se afirmó la correlación entre la categoría interpersonales y los valores éticos ( $p\text{-valor}<,05$ ), decir, los docentes deben de mejorar las técnicas y método entre pares de estudiantes. El estudio recomienda realizar actividades de capacitación para incrementar los conceptos y definiciones de las competencias investigativas de los maestros.

## **2.3 Bases teóricas**

### ***2.3.1 Competencias del docente***

#### ***El enfoque por competencia***

Para Ganga y González y Velásquez (2016), refiere que el enfoque por competencias se inicia por la teoría del *Capital Humano*, realizado por Robert Solow (1957), y desarrollado por Theodore Schultz en 1961 y Gary Stanley Becker en el año 1964, ambos economistas estadounidenses. Su estudio consistió en la alfabetización de los obreros, puestos que estos producían más que aquellos que no lo estaban. Lo que hizo cambiar el modelo de la educación centrada en la inversión para producir más y mejor. Por lo tanto, visto desde este enfoque, la educación se convertía en principio de incremento y prosperidad para las personas y la sociedad, es así que muchos países invierten en la alfabetización.

El enfoque curricular basado en las competencias ha diseñado una metodología aceptable y confiable, validada por los países de América Latina y el Caribe, donde se han realizado gran cantidad de estudios, asimismo, impulsado por el Banco Mundial para que sea aplicado en los países que pertenecen. El informe Jacques

Delors del año 1995, han integrado los procesos de las competencias en los programas curriculares y mecanismos educacionales, asegurando los procesos formativos en la educación superior, valorando el desempeño de los estudiantes. Este enfoque garantiza el que los egresados de las universidades se acoplen con facilidad a las demandas integrales, científica, técnica y de desempeño que exigen las empresas. Es un error pensar que este modelo sirve para atender las demandas del sector industrial, enfatizando las técnicas e instrumentales, sin embargo, las competencias sirven de base en el actuar cognitivo y ético, que hoy en día son muy empleados en el mundo moderno (Ganga, González y Velásquez, 2016).

En cuanto a lo epistemológico, todo profesional debe conocer como mínimo, lo que se refiere a su disciplina, para poder organizarlo, encadenarlo y hacerlo gradual o sucesivo, es decir lo que se desea es que se articule los saberes en orden de concordancia para el ejercicio profesional, otorgándoles un carácter transversal, y que en algunas oportunidades puede permear las competencias específicas o disciplinares (Ganga, González y Velásquez, 2016).

En la fase I, se diseña el currículo, los programas curriculares, y perfiles que del egresado. En la fase II, se diseñan los el plan de estudio en la cual confluyen disímiles escuelas y expertos en cada una de las áreas. En la fase III, se procede a la validez del currículo por los especialistas, se recogen distintas opiniones interdisciplinarias. La perspectiva de competencia conjetura, trabajar con problemas, disyuntivas, interpelaciones o situaciones existentes o supuestas. Por supuesto que para ello se cuenta con la mirada de un grupo disciplinar de expertos en la materia, se admite un trabajo sinérgico multidisciplinario y transdisciplinario, para obtener valioso resultado.

El enfoque curricular admite tres fases indefectibles, estas son:



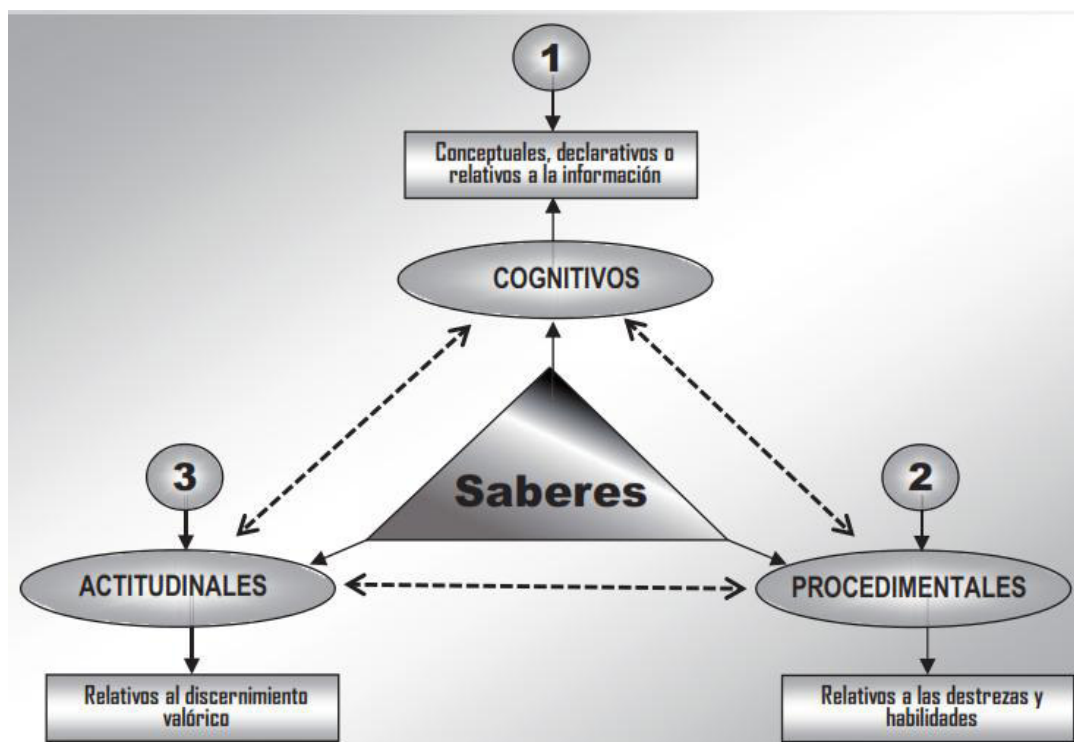
*Figura 1. Fases del enfoque curricular por competencias*

Adaptado de *Enfoque por competencias en la educación superior* (Ganga, González y Velásquez, 2016, p. 50).

*Nota:* Desarrollo de un curriculum (DACUM), un modelo (AMOD) y desarrollo sistemático de un curriculum (SCID).

El modelo clásico difiere mucho del enfoque por competencias, debido, a que hay excesivo marco teórico desligado del quehacer profesional, diversos autores y expertos en el tema anotan sus investigaciones, a la vez, van incrementando el tema en mención. Es decir, el estudio de casos exige aproximaciones paradigmáticas y epistemológicas que de alguna u otra forma podrían lastimar sensatamente la formación profesional exhaustiva, por lo que se expliquen enteramente estudios más recónditos, que instalen la supervisión monitoreo y seguimiento de los diseños de acuerdo a su culminación (Ganga, González y Velásquez, 2016).





*Figura 2. Tipos de saberes en el enfoque por competencias*

Adaptado de Ganga, González y Velásquez (2016, p. 53).

*Nota:* Desarrollo de un currículum (DACUM), un modelo (AMOD) y desarrollo sistemático de un currículum (SCID).

La secuencia de transformación de una competencia en una capacidad estructural en cada individuo, que un simple conocimiento del saber hacer una actividad, permite un desenvolvimiento inteligente que accede ajustarse a diferentes necesidades competitivas, conseguir nuevos retos laborales.

### ***Competencias.***

Diversos autores han expresado sus ideas respecto a las competencias, debido a que se puede conceptualizar desde variados enfoques y aspectos. El término es una construcción que emana de diversas teorías, es decir existen diferentes formas de conceptualizarlo (polisémico), lo cual va en el sentido que se le dese dar y el contexto real donde se aplica. Al ser un constructo nos brinda muchos contenidos, actitudes y valores (saber ser y estar). Estas se adquieren o se desarrollan mediante la práctica o la experiencia, ya sea en el campo laboral o desempeño docente.

Al respecto Zabalza (2014) conceptualiza como una idea general que detalla un conjunto de saberes y habilidades que los sujetos requieren para mejorar alguna acción o actividad. Según Poblete y Villa (2007) refieren que la competencia es el

buen desempeño en diferentes contextos teniendo como base el conocimiento, reglas, procesos, calidad, valores, actitudes y habilidades. Según Bozu y Canto (2008) agrego, es la constitución propia de cada persona que mezcla la calificación y capacidades logradas para su formación profesional, trabajo en equipo, compromiso por hacer las cosas bien.

Colina (2017) sostuvo que son conocimientos implícitos e evidentes, teóricos y experiencias propias ganados durante el contexto sociocultural, educativo que aceleran las capacidades reflexivas, las actividades en equipo, la resolución, la planificación, toma de decisión, la precaución. Estas capacidades no son innatas y se adquieren a través del entorno y vivencias.

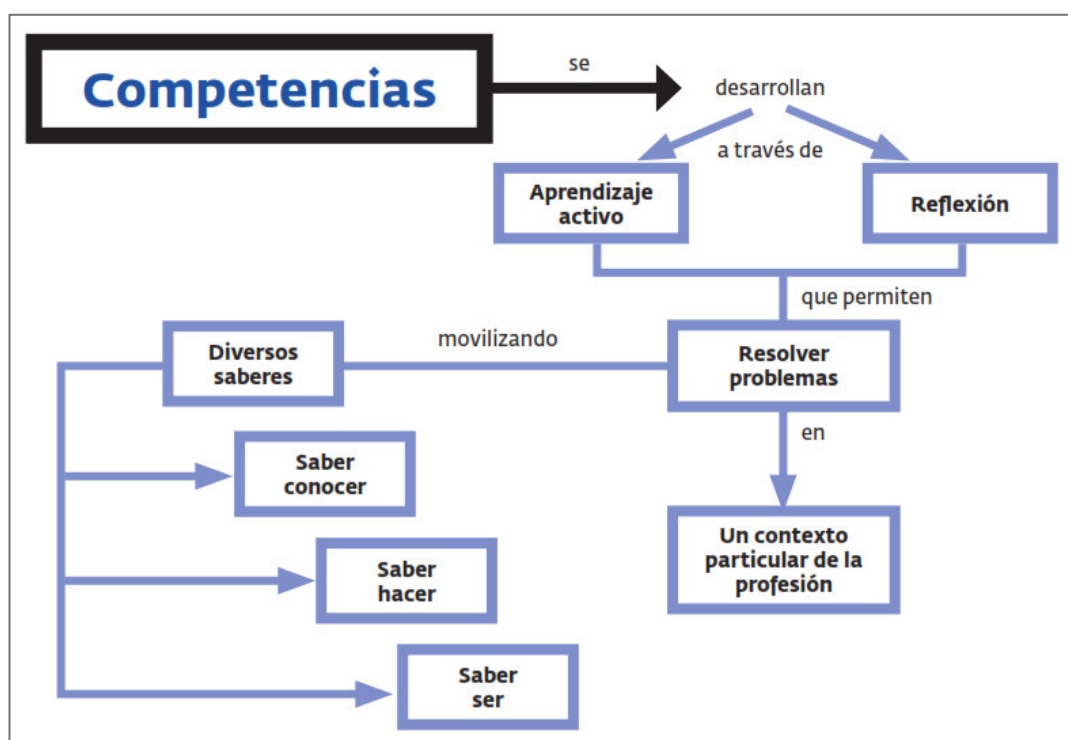
Para Marrero (2017), el termino competencia es amplio de poder definir, debido a que enmarca diversos componentes y que están ligados al contexto o ambiente donde se emplea. Es el acaparamiento de sapiencias (saber), destrezas (saber hacer), cualidades y valores (saber ser y estar), las cuales se adquieren y se van desarrollando en el contexto social y laboral. Es decir, las competencias es un conjunto de procesos, acciones, actividades, estrategias, virtudes, conocimientos, acciones que se interrelacionan con la finalidad de mejorar los aprendizajes.

Asimismo, Perrenoud (2006; citado en Marrero, 2017), refiere que es el conjunto de destrezas, actitudes, sapiencia, que moviliza al individuo en forma activa y sistemática, para actuar con eficacia en bien de los demás y en un determinado contexto.

Según Pimienta (2012; citado en Marrero, 2017), detalló que tienen la necesidad de solucionar dificultades en situaciones diversas, como la migración, contaminación del medio ambiente, sociales, económicos. En tal sentido las competencias impulsan el conocimiento y las capacidades y ayuda a los individuos poder insertarse a la sociedad.

Según la OCDE (2002; citado en Muñoz, 2017), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, sostuvo que es la capacidad que tiene el sujeto de realizar una actividad en forma eficiente y al mismo tiempo responde a las expectativas de los demás y de la sociedad en un determinado contexto de la realidad. Las competencias no actúan por si misma si más bien es la movilización de todas estas habilidades, procesos cognitivos, valores, actitudes, comportamiento, emociones, motivaciones, hacen que la persona que la posea sea eficaz.

Para Pimienta (2012) acerca de la competencia del docente refiere que ésta forma parte sistémica del sujeto, donde se involucra el conocimiento y una serie de atributos o características particulares dentro de un contexto específico. La competencia germina del engarce del conocimiento (saber conocer), destrezas (saber hacer) y aptitudes (saber ser). Existe una interrelación entre estas, las cuales actúan con la finalidad de resolver problemas en determinadas situaciones o contextos reales.



*Figura 3. Proceso de las competencias*

*Nota:* Adaptado de Las competencias en la docencia universitaria (Pimienta, 2012, p. 5)

Para Perrenoud (2007) lo define como una habilidad de congregar varios recursos cognoscitivos para hacerle frente a contextos varios. Convergen en ella el saber, la actitud, la habilidad, los procesos mentales, en una realidad real. Las competencias son a consecuencia de saberes, formación profesional, pericias que están vinculadas con el ejercicio profesional, admitiendo diversos enfoques en las áreas en las que se orienta.

Díaz y Rigo (2000) sostuvieron que la competencia hace mención al desempeño eficiente observable. Es la capacidad de poder resolver situaciones problemáticas, actuar de manera flexible y oportuna, al mismo tiempo no se ve

limitada por los procesos procedimentales del saber, sino más bien está articulada con compendios teóricos y actitudinales.

Para Moreno y Menjívar (2011; citado por Hirsh, 2014) refirió que la competencia es un sistema integrado de nuevas perspectivas, que refuerzan los aprendizajes significativos en diversos aspectos académicos; cognoscitivo (el conocer, saber), psicomotor (saber hacer, descubrir, innovar) y afectivo (saber ser, cualidades, valores).

### **Competencias del docente universitario**

Zabalza (2014) refiere que las competencias son indispensables para desarrollar la actividad académica universitaria. Las competencias del docente no se pueden definir en una sola idea general, sino más bien está muy ligada con un conjunto de conceptos que refieren al conocimiento, las destrezas, la intuición, el contexto. El uso de las nuevas tecnologías, estrategias didácticas, metodologías de enseñanza, técnicas de estudio, formas de evaluar, interrelación docente-alumno, el contexto real. Todos estos conceptos unidos forman la idea de competencia.

Zabala y Arnau (2008; citado en León, 2017), sostienen la relevancia de las competencias docentes que tiene el docente para trabajar las estrategia y modelos pedagógico que considere los momentos de planificación, orientada a los estudiantes para que empleen sus recursos cognitivos y así poder corregir situaciones problemáticas, con la capacidad de autocorregirse.

También Aguilar Feijoo y Cerro-Ruiz (2015; citado en León, 2017), indicaron que la competencia docente es la integración efectiva de la creatividad reflexiva y crítica para desenvolverse proactivamente, favoreciendo al desarrollo de las personas y el contexto social.

Según Argudín (2006; citado en León, 2017), refirió respecto al docente como facilitador, mediador, también organizar los aprendizajes, diseñar las actividades y secuencias en las sesiones de clase, plantear las estrategias de enseñanza, perfilar modelos de experimentación en distintos contextos, dirigir actividades vivenciales con los estudiantes, proporcionar información necesaria y a tiempo, motivar la interrelación dentro y fuera del aula, elaborar nuevas formas de evaluación fundado en los resultados obtenidos.

Por su parte Torra (2012) hace referencia a la capacidad que tiene el docente de planificar su sesión de clase empleando estrategias de aprendizaje enseñanza, realizar gestiones de equipo de trabajo, comunicándose y desplegándose interpersonalmente con los estudiantes. Tiene la capacidad de elaborar nuevas estrategias y evaluación según los resultados obtenidos, con el sentido de mejorar los aprendizajes.

Mas (2011; citado en Marrero, 2017), propone las siguientes competencias para el docente: Diseñar la guía, realizar proceso de E-A, tutorizar los aprendizajes, evaluar, contribuir en la mejora de la docencia y la participación académica. Estas competencias planteadas están enfocadas en desarrollar las actividades de planificación didácticas, las estrategias de E-A, para lo cual realiza juicios de valor sistemática, el docente es facilitador y guía para hacer posible que el estudiante logre sus requerimientos. Todo ello lo realiza considerando el medio situacional donde se realizan las actividades de clase.

Mas (2012) hace mención de seis competencias docente, estas son: Diseñar la guía, desarrollar el proceso de E-A, tutorizar, evaluar la E-A, contribuir en la docencia, participar en la dinámica académica.

Diseñar la guía docente: Es una tarea compleja, debido a la diversidad multicultural, versátil, necesita conocer el contexto donde va actuar, movimientos migratorios, agentes sociales, avance tecnológico y científico, necesidades de los estudiantes. Planificar las estrategias y la forma de evaluación, al mismo tiempo saber hacer un diagnóstico de su realidad.

Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje: Se un facilitador, motivador, asesor, las estrategias de enseñanza aprendizaje, recursos medios y materiales didácticos, mezclar las estrategias, momentos y dinámicas de clases, propiciar la formación de grupos participativos colaborativos, tener la capacidad de poder crear nuevos materiales didácticos,

Tutorizar el proceso de aprendizaje: Ayudar a los estudiantes la construcción de sus propios saberes, para lo cual lo ayuda, lo motiva, orienta, utilizando estrategias individuales, la flexibilidad y paciencia son claves en la tutoría, en este sentido se planifica y organiza.

Evaluar el proceso de E-A: Los instrumentos a emplear forman parte sustancial de la evaluación, estos deben ser confiable y válidos. En este sentido al conocer los contenidos, podrá elaborar las preguntas que corresponda. La evaluación debe ser formativa, flexible, constante.

Contribuir activamente en la docencia: Poseer ideas innovadoras, que abran paso a nuevas expectativas de cambio, con sentido crítico, reflexivo, adecuándose a los requerimientos del contexto real, lograr que los contenidos expuestos durante la enseñanza aprendizaje se conviertan en creaciones innovadoras en cada uno de sus estudiantes.

Participar activamente en la dinámica académica: Es participativo en todas las actividades académicas, con la finalidad de programar en detalle las acciones, coordina con los demás colegas y áreas. Participa en las diligencias de inicio y clausura de clases, titulación, seminarios, capacitaciones.

Las competencias profesionales en el campo investigativo según su función son cinco: básicas, genéricas, específicas, laborales y profesionales. Las básicas o claves son sustanciales en el conocimiento y perfeccionamiento vital de los sujetos (Sanz de Acedo, 2010; Rychen, 2004). Las genéricas son de sentido transversal e involucra a las diferentes profesiones, mientras que las específicas son propias de cada profesional, en algún campo del conocimiento (García y Tobón 2008). La competencia labora, involucra el conocer, y se basa en la práctica u ocupación laboral. Y por último, la competencia profesional basado en la comprensión, debido a que busca la reflexión en la acción y sus sugerencias propias del quehacer profesional (Navío, 2005).

Es decir, la competencia es integradoras de saberes, experiencias significativas, las actitudes y la reflexión, las cuales son aplicables a una disciplina en el campo del conocimiento y se confirman a través del saber hacer, en solucionar situaciones problemáticas en su contexto real (Leyva, Ganga, Tejada y Hernández, 2016).

Sevillano (2014) sostiene que el docente universitario es eminentemente docencia e investigación, se desempeñan como profesores en un área del saber en especial y que no necesariamente cuentan con formación pedagógica, con las experiencias diarias logran adquirir las competencias académicas, evaluativas, planificación, didácticas, enseñanza aprendizaje.

Según Rizo (1999) con la intención de identificar las competencias de evaluación de 56 universidades, las cuales le remitieron documentación e instrumentos. De la información recibida comprobó que seis competencias son las que prevalecen; la metodología, el cumplimiento, el conocimiento del curso, la evaluación, el apoyo al estudiante y las relaciones con la institución, y se instituyeron sus indicadores.

Hirsh (2014) en cuanto al perfil del docente universitario propone dos niveles: las competencias y las unidades de competencia, Después de un estudio minucioso, sostiene que la investigación debe ser inherente en todo profesor con el afán de mantenerse actualizado y promover la investigación. Para el perfil del docente plantea las siguientes competencias: Diseña y desarrolla contenidos, diseña y gestiona el proceso de E-A, tutoría, evaluación, contribuye en la calidad académica, y participación.

### **Dimensiones de las competencias del docente**

Considerando los conceptos vertidos por Zabalza (2014), para el presente estudio se consideró sus dimensiones, debido, a que guarda analogía con los objetivos e hipótesis planteadas y la justificación.

***Dimensión 1: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.*** Es generar un pensamiento como la ejecución de un proyecto, trazar un programa adecuándolo al contexto, a la vez elegir numerosos módulos y operaciones para poder expresar los contenidos y suministrar los saberes a los alumnos (Zabalza, 2014).

#### *Indicadores:*

Planificar

Desarrollar

Comunicar los contenidos

El aspecto planificador del docente obedece al contexto en el que actúa, en algunas oportunidades los programas ya están diseñados y lo que toca hacer es solo aplicarlos. Según Fernández (1977), refería el antagonismo entre la programación dada y la programación impuesta, hasta cuanto el docente solo puede aplicarlo y cuando puede programar su curso con sus estudiantes. Tener un balance de lo que está programado y lo que se desea variar para mejorar algunos aprendizajes, debido al conocimiento del tema y experiencia docente podría existir cierto cambio en lo que ya está establecido.

Examinar los planes curriculares respecto a los intereses y perfil del alumno, la secuencialidad de los contenidos del curso obedece a la práctica docente. Es decir, llevar a cabo una idea en un propósito de trabajo en el aula, y que responde a ciertos

factores como; (a) Los conocimientos del tema a tratar, la experiencia, las definiciones, conceptos y la justificación respecto a lo que se va a realizar. (b) La meta que se desea alcanzar después de volcar los conocimientos, es decir lo que se desea al final de la enseñanza. (c) Las estrategias de enseñanza a emplear, los procesos, sucesión didáctica, ejercicios, retroalimentación y evaluación. Implica organizar un conjunto de ideas pedagógicas, de procesos, estrategias, sucesiones de temas con un determinado fin (Zabalza, 2014).

Los investigadores Shavelson y Stern (1983; citado en Zabalza, 2014), llevaron una investigación referido a los procesos que realizan los docentes para ejecutar una planificación. Según los datos registrados prestan atención a las características cognitivas y actitudinales, además de la información que se tiene de las inquietudes y presunciones de los estudiantes. Su enseñanza se basa en información selecta, selección a los temas y secuencia, su práctica y tareas tienen casuística, están orientados con el propósito o la intención de la finalidad la clase por lo que le es más fácil articular con contenidos.

***Dimensión 2: Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.*** Es distinguir y arreglar los contenidos disciplinares, es seleccionar lo más trascendente correspondiente a una área del conocimiento y organizarlos de acuerdo a los requerimientos para la formación profesional de los estudiantes, es decir al perfil que se desea según el currículo de su carrera, incumbe al docente preparar convenientemente el material, dosificar el tiempo, recursos didácticos y de enseñanza aprendizaje, de tal forma que los estudiantes logren sus objetivos y continúen con su aprendizaje a otro nivel superior (Zabalza, 2014).

*Indicadores:*

Seleccionar contenido

Preparar los contenidos

Adecuar el tiempo y los recursos

Organizar

Accesibles



Elegir, organizar y preparar los contenidos implica la competencia científica del docente, conocimiento amplio de su profesión, dominio de los temas, secuencialidad e importancia de ellos. La experiencia docente hace posible que esté preparado para elegir lo mejor de los temas, organizarlos de tal forma que todos se puedan engarzar mediante una seriación. La importancia y secuencia de cada uno de ellos no es al azar, requiere del conocimiento de conceptos, definiciones, prácticas que se deben de realizar en el aula. La exigencia de ciertos conocimientos va de acuerdo a la experiencia docente, a las inquietudes de los estudiantes y el contexto donde se imparte, considera la selección de los temas, su secuencia y organización (Zabalza, 1999).

La formación universitaria por su naturaleza existencia debe ser de alto nivel, de contenidos científicos amplios que garanticen una formación de calidad, la cultura universitaria instituye un modelo que refleje sus logros al finalizar cada asignatura. Se deben de considerar dos aspectos en relación a esta competencia: primero es romper los esquemas remotos que por años se vienen llevando y aplicando, con contenidos que no son necesarios en el contexto real y global en que se vive. La transferencia de conocimientos atañe a un mapa estructural del curso, de ahí viene la exigencia de un experto en la materia debido, a que tiene una visión global de los capítulos, y, en segundo es la seriación secuencial de los contenidos, donde se establecen la relación que existe entre los contenidos, el orden que los estudiantes deben de aprenderlos, incluso guardan asociación con la seriación de las demás disciplinas (Zabalza, 1999).

***Dimensión 3: Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.*** Es parte de la competencia comunicativa del docente. Por tanto, debe tener la habilidad para tramitar didácticamente la información que desee transferir. Esto implica tener una producción comunicativa que ayude a los estudiantes a recibir el mensaje y transformarlo en una idea lo más parecido a la que queríamos expresar, refuerzo de la comprensibilidad, entendido como el manejo de niveles razonables de redundancia y acondicionamiento de los mensajes, ya que en el proceso didáctico; organización interna de los mensajes, donde se anuncien cuáles serán los aspectos más significativos de la sesión, luego se analiza una a una y cierran con el resumen de los dicho, este esquema mental facilita el seguimiento de la explicación; connotación afectiva de los mensajes, referida a la personalización de los mensajes a

través de la incorporación de estructuras interrogativas o admirativas en la exposición.

*Indicadores:*

Informaciones y explicaciones comprensibles

Didáctica y comprensibilidad

Aspectos significativos

La capacidad de poder comunicarse con los estudiantes para expresar los conocimientos, dar a entender las ideas, esclarecer las inquietudes. Se trata de una aptitud competitiva. Tener en cuenta el control de la redundancia, debido a que esta se antagónica al descubrimiento, existen otros modos de querer expresar lo que desee sin ser redundantes.

El esclarecimiento de los mensajes didácticos mediante la descodificación de imágenes, formulas y estructuras abstractas obtenidas de los textos, requiere de la habilidad que tiene el docente para transmitir el aprendizaje a los estudiantes. La codificación o descodificación de gráficos, signos, tablas son formas didácticas para afianzar los aprendizajes. Las competencias logradas por los alumnos, dependen de como el docente se exprese en cada sesión de clase, éstos podrán superar todas las dificultades, comprender los contenidos programados, descodificar signos e inclusive podrían lograr nuevas competencias.

***Dimensión 4: Manejo de las nuevas tecnologías.*** Se refiere al uso de las nuevas tecnologías en la docencia. Se redefine el papel del docente que orienta al estudiante a navegar en internet, enseñándole el uso de herramientas tecnológicas para la exploración de información pertinente, dirigiendo su búsqueda, aportando criterios para su selección y aplicación para su aprendizaje (Zabalza, 2014).

*Indicadores:*

Uso de nuevas tecnologías

Herramientas tecnológicas

Información en internet

Canal de comunicación

Tomando en consideración a Iglesias (2001; citado en Zabalza, 2014), en cuanto al manejo de las nuevas tecnologías esta debe darse en tres niveles: como objeto de estudio, enseñando a los alumnos, desde el primer día, a manejar las herramienta imprescindible para su proceso de aprendizaje; como recurso didáctico, son fuente de información en la que tanto alumnos como profesores pueden encontrar materiales interesantes y; como medio de expresión y comunicación, se usa las diferentes plataformas como un canal de comunicación habitual.

La novedad en el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza no es lo esencial, sino más bien la forma de cómo se debe emplear esta tecnología como medio didáctico. Lo visual, el sonido, los gráficos no son suficientes indicadores del método didáctico, se necesita de la innovación del docente para emplear este recurso en cada contenido. El uso de este recurso genera el trabajo dinámico, secuencial, sistematizado, retroalimentador, en este sentido instituye una ocasión para evolucionar la docencia para la enseñanza a distancia o semipresencial, las videoconferencias. Estudios recientes respecto al uso de las nuevas tecnologías, dan a conocer algunas contribuciones: favorece la interacción del docente y estudiante (videoconferencias, correo electrónico, aplicativos como WhatsApp y herramientas digitales), beneficia el trabajo en equipo colaborativo, el debate, la discusión. Ayuda a la retroalimentar los contenidos ante cualquier duda. Se puede enlazar o vincular con otras fuentes de información en línea. Se puede emplear simuladores encauzados al aprendizaje.

***Dimensión 5: Diseñar la metodología y organizar las actividades.*** Es componer las numerosas tomas de decisiones para gestionar el desarrollo de sus acciones, de organización teniendo en consideración las zonas de ubicación del estudiante y el uso del espacio como oportunidad de realización de diversas tareas como la selección del método, el trabajo grupal o autónomo del estudiante, la elección y realización de los trabajos encomendados, valorando lo cognitivo y su importancia productiva de los procesos realizados (Zabalza, 2014).

*Indicadores:*

Diseñar

Organizar

## Selección del método

Las aulas universitarias en donde se exponen los procesos de E-A, actualmente centrados en lo ecológico, ergonómico, procesos de aprendizajes, interacciones didácticas, condiciones arquitectónicas y mobiliario, los cuales están preparados a satisfacer al docente y los estudiantes. El ambiente de clase es un lugar especial para quienes acuden. Spirack (1973; citado en Zabalza, 2014), pormenorizaba sobre los contextos empobrecedores refiriéndose a las instalaciones físicas del aula, que no responden a las necesidades de los que ahí se instalan, la falta de los recursos tecnológicos, adecuación de las instalaciones, por ende, la insatisfacción de los que acuden a él

acaban empobreciendo el proceso formativo.

Al plantear la metodología se considera las instalaciones y los recursos tecnológicos, las aulas bien acondicionadas son sinónimo de aprendizaje diversificado, autónomo, didácticos, facilitan la comprensión. El recinto universitario da cabida a la acción docente.

***Dimensión 6: Comunicarse-relacionarse con los alumnos.*** Trata las relaciones interpersonales docente-estudiante, en la que se debe considerar el número de estudiantes en las aulas, liderazgo del docente, el clima de la clase y la metacomunicación. Esta competencia es transversal, debido a que considera las actividades metodológicas y las técnicas de enseñanza, pues estas toman en cuenta la cantidad de alumnos por aula (Zabalza, 2014).

### *Indicadores:*

Relaciones interpersonales

Liderazgo

Clima del aula

Uno de los elementos de esta competencia es el encuentro que se tiene profesor-alumno, el que trae la información y el que lo recepciona, según Bradford (1973; citado en Zabalza, 2014), el experto sostuvo que el proceso de E-A se edifica esencialmente de la correspondencia interpersonal del encuentro. Es decir, coexiste una transacción de ideas dinámicas entre el maestro y alumno, que sirve de base para

el intelecto. La interrelación que se originan en el aula con los docentes y estudiantes sirve de plataforma para la autoconfianza del alumno, de poder preguntar y responder a las preguntas, de cimiento para seguir en los demás ciclos, haciendo de él un ente participativo en cada sesión de clase.

Los docentes tienen un estilo de liderazgo, por lo que debe saber llevar las acciones de participación masiva en el aula, creando condiciones de líderes en cada equipo de trabajo participativo, muy al margen de las disposiciones de la institución, el docente es un líder natural. Reconocer a los estudiantes guías, resulta gratificante por la ayuda que se tendrá en adelante, al mismo tiempo identificar a aquellos estudiantes que hay que ayudar a vencer el miedo y elevar su autoestima. Estudio realizado por Moss (1979; citado en Zabalza, 2014), en cuanto a los climas que se dan en los disímiles niveles de clases, indicaron que los estudiantes de mayor nivel contentamiento son aquellos en donde los estudiantes podrían manifestarse en todas las actividades de aprendizaje, podrían desarrollar la creatividad e innovación, además podrían realizar trabajos difíciles con coherencia y organizados para lograr los objetivos académicos.

***Dimensión 7: Evaluación.*** La evaluación es un proceso sistemático que implica recopilar, valorar información y la toma de decisiones, tomando en cuenta los conocimientos y desarrollo de los estudiantes a evaluar. Comparando la información disponible con el marco de referencia (normotipos) vigente como las normas, los criterios y los propios individuos (Zabalza, 2014).

*Indicadores:*

Valorar

Toma de decisiones

Criterios

Todos los procedimientos de E-A y actividades de clase están sujetos a ser evaluados constantemente, por lo que constituye un procedimiento cotidiano por parte del docente, en este sentido la evaluación no debe ser un acto de juzgamiento o de generosidad, pues la forma de evaluar es un indicador de idoneidad que tiene el profesor. No evaluar, pensando que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, resulta ser desacertado y podría ir en menoscabo de la calidad (Zabalza, 2014). La evaluación forma parte del currículo, por lo tanto, la universidad garantiza

que sus egresados tengan los perfiles y las competencias para poder ejercer su profesión.

### ***La enseñanza universitaria***

Dentro de los recintos académicos universitario aún persiste la idea que la enseñanza que se brinda no es tan importante para la formación de los estudiantes, la importancia recae más bien en las infraestructuras, recintos, bibliotecas, material tecnológico. Todavía persiste la idea que el docente poco puede aportar al alumno de algo que este no posea como los conocimientos anteriores, la motivación, la dedicación, la voluntad, expectativas). Bajo este análisis las cualidades y actitudes que posee el estudiante son importante y quien no lo posea permanecerá así sin que se pueda lograr algún cambio. Se ve menospreciado el trabajo docente y se tiene la percepción que la universidad sirve de poco, al final los egresados no están en condiciones de ejercer su labor (Zabalza, 2014).

El informe Coleman de 1966 realizado en los Estados Unidos, respecto a una investigación comparativa de temporalidad longitudinal, con prueba de entrada y salida, su población fue muy amplia que involucraba a estudiantes de diferentes estratos sociales, económicos, lugar de procedencia, culturales de varios Estados. Llegando a concluir que la institución no marca la diferencia, que es irrelevante el método que te formen o el tipo de escuela que asistas, porque todo ello no va a cambiar lo que ya estaba determinado desde el inicio en tus condición cultural, social, procedencia. El informe final tuvo muchos detractores, pero Coleman supo sustentar su estudio, debido a que contrasto los factores que contenían las pruebas de entrada y salida. Esto dio inicio a que se crearan diferentes métodos de enseñanza, modelos de organización educativas, estrategias, nuevos materiales para la enseñanza. Los datos obtenidos por Coleman confirmaron que evidentemente la enseñanza ejerce una influencia positiva y significativa sobre los estudiantes (Zabalza, 2014).

Según Ramsden (1992, citado en Zabalza, 2014), refiriéndose a los mitos de la educación. Al decir que no existe método más efectivo que otro, que cada estudiante aprende como mejor le parece, al margen de la enseñanza recibida. Otro mito sostiene que enseñar depende de los contenidos, la carrera que se sigue, incluso del curso, por lo que esta depende de lo que se enseña. De ahí proviene la idea de

enseñanza de calidad en las universidades, ya que esta depende de cada sujeto, situación y momento, a veces se dice que es idiosincrático, porque es propio de la universidad, de los individuos, de sus creencias y cultura.

La enseñanza universitaria es una actividad complicada, donde se ponen en prácticas muchas variables como el conocimiento, la técnica, las estrategias, los métodos, procedimental, conductual, para volcar conocimiento y sean adquiridos por los estudiantes, sabiendo que le van a ser útiles en su momento o dentro de la sociedad.

Al respecto, Zabalza (2014) destaca tres caminos de acercamiento a la comprensión de la enseñanza.

1. Aproximación empírica artesanal: Es aquella que se basa en el conociendo adquirido por la propia experiencia, fruto de nuestras propias vivencias, cuentas con nuestras ideas, convicciones, forma parte del bagaje de conocimiento de cada persona. Esta enseñanza empírica es trascendente y se vuelca de generación en generación.
2. Aproximación profesional: Es aquella que merece de un estudio sistemático y organizado para llevarla a cabo. Merece de una preparación especializada, pertenece al campo científico, engloba compendios teóricos y prácticos para que se lleve a cabo. Esta se adquiere en las universidades con estudios específicos y se imparte en las aulas con los estudiantes.
3. Aproximación técnica especializada: Es propia de los especialistas y estudiosos, maestros que se dedican al estudio profundo de un tema en especial, en la que controlan diversas variables y procesos. Es la comprensión ordenada de hechos, practicas, datos. Se basa en hechos reales y experimentales, emplea el método científico, técnicas, instrumentos para recopilar información, procesamiento e interpretación de datos, se describen datos y se hacen inferencia.

Estas competencias se van adquiriendo en el quehacer del trabajo docente, se desarrollan según la formación y reflexión en la práctica docente. La interrelación con los sílabos, los planes de clase, el currículo, estrategias didácticas, con los estudiantes

Para Peña (2012) consiste en identificar al docente universitario, no señala la atribución de que tiene para desempeñar una profesión que está sujeta a una licencia, que implica constante mejora y capacitación en el saber científico y humano, y que le

sirven de base para cubrir las carestías sociales primordiales, en especial la docencia en educación superior.

La exigencia en el nivel superior es en gran parte como está será su perfil como egresado, integrarse a la sociedad con idoneidad y actitud positiva, desempeñarse con capacidad y habilidad en sus actividades laborales diarias, actuar con sentido crítico con inteligencia. La educación por competencias facilita las enseñanzas del estudiante, ayuda a la formación con la habilidad de poder resolver problemas en forma eficiente, manteniendo siempre la pedagogía de los procesos procedimentales, conceptuales y actitudinales. En este sentido el docente es un modelador ilustrado que realimente las alternativas de solución en cualquier contexto real (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

La docencia universitaria tiene dos aspectos sustanciales que vienen hacer lo que se concibe en las aulas universitarias; la docencia y la investigación. El desempeño del maestro dentro de las aulas volcando el saber a cada uno de los estudiantes, con elegancia didáctica, cualidad y plasticidad, la investigación es inherente del estudio a nivel superior, formar profesionales con sentido crítico, creativo, innovador, con sensibilidad que aporte a la humanidad, con respeto a la naturaleza y la vida de todo ser (Mas, 2011).

### ***Rol del docente universitario***

Según Lozano y Herrera (2011; citado en León, 2017), indicaron que la docencia universitaria es cambiante, rompe paradigmas, va cambiando a través del tiempo, por lo que el docente se ve comprometido a prepararse, capacitarse, ampliar su visión ante nuevos retos en la enseñanza aprendizaje, actualmente la sesión de clase radica en que el estudiante aprenda con precisión y seguridad lo enseñado por el maestro, que piensen, descubran, analicen, organicen y proyecten. Direccionar las prácticas profesionales construyendo sus propias competencias basados en la práctica y la casuística.

Desde el punto de vista de Salinas, de Benito y Lizana (2014; citado en León, 2017), sostuvieron que los nuevos conocimientos y la práctica docente deben de estar al alcance para satisfacer lo que la humanidad demanda, se requiere de docente que sepan articular las experiencias con el conocimiento, agilizar los saberes hacia la reflexión, mejorar el escenario de la acción de la sesión de clase.



Se requiere que el docente sea un guía, un proveedor de recursos para la formación que el estudiante requiera o demande, un guía disponible de conocimiento, flexible, inclusivo, con liderazgo. Alcanzar la calidad, no es fácil, se debe la dedicación, la preparación y capacitación de los docentes, por lo que es necesario conocer el perfil de las competencias del docente, basados en los protocolos de acreditación y certificación del personal.

Las universidades se van transformando a través del tiempo, conforme con las exigencias de las nuevas tecnologías e informática lo requieren, emergen carreras profesionales que surgen de contextos sociales y económicos, la globalización hace posible la comunicación inmediata, redes y sistemas que se enlazan en el menor tiempo. En ese aspecto Sevillano (2014) detalló que la educación debe de avanzar paralelamente a los cambios que se dan en la universidad y anticipar los que se van geminando en el camino, generalmente la diversificación se da el uso de la tecnología e informática que ha acaparado todo el campo de la industria, medicina, comunicación, sistemas de gestión. Ante este suceso la universidad tiene que adecuarse, y exponer un modelo de enseñanza para sus estudiantes, con la participación de los docentes que están involucrados en cambiar paradigmas.

Los docentes de la universidad están involucrados en el acatamiento y puesta en práctica de la misión y visión de la instrucción, su rol como docente se ve comprometido en cumplir los retos que se les plantea en la sociedad en un nuevo contexto educativo y de formación profesional. En este sentido el rol docente es todo lo que se espera del él, de parte de todos los incluidos, en relación al complicado mundo de la E-A, el saber, el progreso, la proyección social, teniendo en consecuencia que los roles también son cambiantes dependiendo de los contextos (Sevillano, 2014).

Los docentes universitarios están al tanto de las competencias y perfiles que deben poseer para inspirar confianza en los estudiantes, la experiencia docente debe sustentar la planeación y diseño de las sesiones de clase, la didáctica a aplicar, llevar con entusiasmo la consecución de los aprendizajes, desarrollo de competencias y saberes, todos estos procesos de alguna manera le servirán para resolver diversas situaciones problemáticas en cualquier contexto real en su vida. A veces sucede que el docente no está preparado para enfrentar este reto, y se va autorelegando en el camino.

### ***Calidad de la docencia universitaria***

León (2017) sostuvo que a menudo la enseñanza universitaria es menos valorada con la realizada por un investigador académico, esto es debido a que se evalúa la cantidad de artículos e investigaciones publicadas para ingresar al ranking mundial de las universidades. Existen otros indicadores de calidad, pero es muy cierto que la influencia investigativa tiene gran predominio en el mundo académico. El activo máspreciado que tienen las universidades radica en el área de investigación, es ahí donde se generan las habilidades, las destrezas, el talento del docente, por lo tanto, reciben mayor aporte económico para su sostenimiento. Mientras que las demás áreas siguen con los procesos y estilos de enseñanza de la década pasada, los maestros son minimizados, los recursos no son suficientes y los estudiantes son los perjudicados.

Según Prieto (2007; citado en Marrero, 2017) sostiene que una docencia de calidad involucra una serie de procesos y acciones en el campo pedagógico, conductual, cognitivo, formativo, teórico y práctico, destrezas investigativas. Evocadas todas estas, se encuentran vinculadas para que se cumpla un único objetivo la enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Sevillano (2014) indicó que los docentes el medio humano esencial con el que se vale la institución superior para lograr el acatamiento de sus normas. Por ende, contar con un equipo de docentes de calidad o de alta competencia es un requerimiento que garantizan la eficacia, es sinónimo de prestigio institucional. Contar con la mejor infraestructura, equipos tecnológicos de punta, laboratorios equipados, bibliotecas bien dotadas, no necesariamente responden las exigencias de los estudiantes, sino más bien el requerimiento está en la calidad que poseen los docentes, sus competencias, conocimientos, empatía, comunicación, didáctica, enseñanza aprendizaje, de la manera de resolver trances y dificultades.

La calidad y excelencia son dos percepciones que a veces se les considera de similar significado, o que se encuentran emparentados. En este caso hay que hacer una diferenciación acerca de la excelencia, la cual se puede concebir como lo mejor de la calidad, que ha superado todas las observaciones o estándares, de error casi imperceptible, por lo tanto, estaría en el horizonte más alto de la calidad. Consecuentemente la excelencia parte de las competencias y desempeño que tiene el docente, al cumplir sus funciones con el nivel superior de autoexigencia, al margen de la satisfacción laboral, y del cumplimiento de su cargo (Sevillano, 2014).

Según Rizo (1999) indicó que existe anuencia que los docentes del nivel superior deben de ser evaluados constantemente en tres aspectos claves; docencia, investigación y extensión, sin embargo, no se ha encontrado aceptación para evaluar los enfoques, didácticas, estrategias, técnicas e indicadores. El hecho es fehacientemente porque no se elaboran los instrumentos para tal finalidad.

Las investigaciones realizadas en diferentes países respecto al uso de instrumentos de valoración para los docentes, indicaron.

Los profesores se comprometen en la práctica docente mientras más edad tienen en detrimento de la exploración científica.

Son renuentes en modificar su forma de enseñanza, si el contexto no le es favorable.

Se asevera que la forma de enseñanza del profesor, es debido a que adopto la manera de enseñar de otro docente que le enseñó, por lo que es difícil modificarlo.

Los estudiantes tienen percepción específica y constante en relación al desempeño de sus profesores

Grupos de 15 a menos estudiantes, evalúan mucho mejor a sus maestros.

No existe relación entre la cantidad de estudiantes aprobados y la calificación que recibe el docente.

Los alumnos valoran más las capacidades del docente que sobre su conocimiento en la asignatura que dicta.

Existe una baja correlación entre la docencia y la investigación, es decir ser un buen docente no necesariamente es un buen investigador y viceversa.

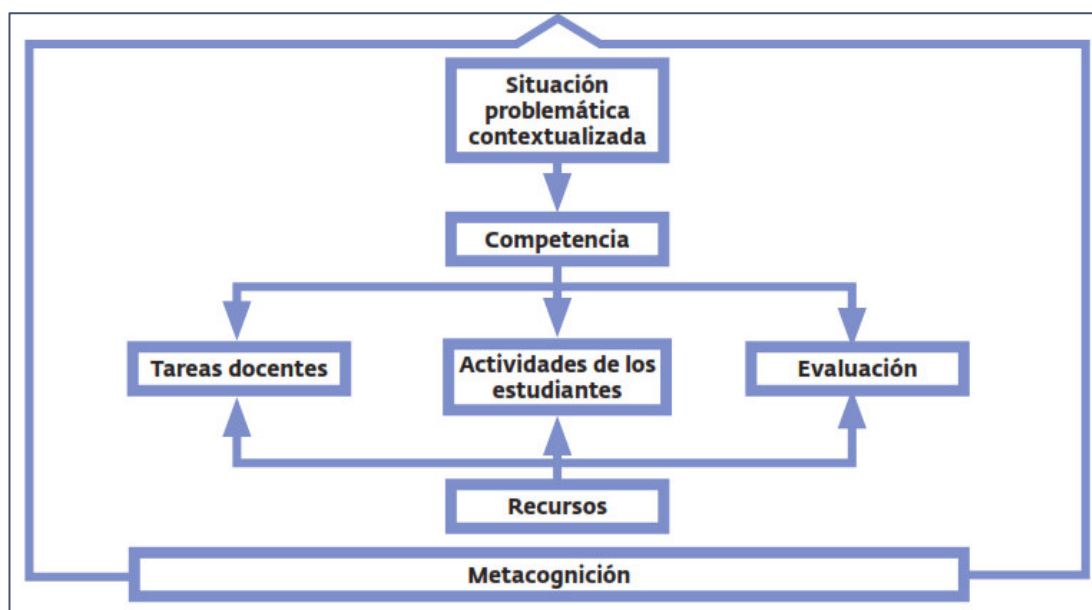
Para Carrasco (2009; citado en Ticona, 2014) refirió, esta consiste en un cúmulo de particularidades, cualidades, atributos y propiedades, los cuales están preparados para satisfacer copiosamente los requerimientos y exigencias de los estudiantes. Por lo demás agregó, es el aglomerado de actitudes, saberes, habilidades y destrezas, las cuales debe de contar el egresado de una carrera profesional con la finalidad de poder cumplir con las exigencias y perspectivas de determinado puesto de trabajo o de algunas entidades que lo pretendan.

La SUNEDU (2015), fue creada mediante Ley N° 30220, organismo del Estado que salvaguarda el derecho de los estudiantes a tener una educación y formación universitaria de alto nivel, con un perfil de egresado competente a las necesidades laborales y sociales. Dentro sus funciones es conceder el licenciamiento a las universidades, verificar el acatamiento de la Ley universitaria, licenciamiento,

sanciones, denominación, supervisión, calidad educativa, normar, fiscalizar el uso de los recursos del Estado, inversión para las áreas profesionales, demandar apremiantemente el pago de sus acreencias o el cumplimiento de las compromisos, convalidación y/o revalidación de estudios, grados y títulos, informar anualmente sobre sus actividades y la realidad nacional universitaria, ranking y publicaciones indexadas, publicar datos estadísticos de nivel superior, organizar la entrega de carnés a los estudiantes.

### ***La didáctica en la enseñanza universitaria***

Pimienta (2012) expone la importancia del planeamiento didáctico para promover las competencias en los estudiantes, diseña la sucesión mediante un conjunto de procesos metacognitivos, el tiempo, los medios y materiales, que apoyan el proceso de E-A. Posteriormente se inicia la evaluación donde se tendrá la garantía si el proceso didáctico fue afectivo o no, en todo caso se tendrá que reformular.



**Figura 4.** Proceso de la secuencia didáctica

*Nota:* Adaptado de Las competencias en la docencia universitaria (Pimienta, 2012, p. 29)

En la secuencia didáctica el docente evalúa constantemente los procesos de aprendizaje, mediante las actividades que se realizan en clase. Los estudiantes responden a los estímulos del docente mediante las actividades realizadas.

### ***Percepción de los estudiantes***

La apreciación que tienen los estudiantes en razón a sus profesores es algo cotidiano dentro de los recintos universitarios, debido a que el trabajo docente está sujeta a evaluación por parte de alguna jefatura y por los mismos estudiantes, los cuales cuantifican a sus profesores en diferentes aspectos y, que generalmente son profesionales. Los estudiantes realizan valoración a sus profesores si son buenos en el curso, son comunicativos, inspiran confianza, es respetuoso, tienen buen método o didáctica. Dado que el este estudio refiere a la evaluación de las competencias de los maestros desde la percepción de los estudiantes, es preciso detallar este concepto.

Para Sabido (2016) indicó que coexiste la anuencia en las ciencias sociales respecto a la percepción, esta se mide en relación al nivel cultural de la persona, y no es un discernimiento directo de la realidad, es decir imprima crear esquemas de percepción. A la vez Damasio (2010) sostuvo que la percepción incluye lo que distinguimos del exterior en relación a nuestro organismo y de la parte interna del mismo a partir de su química y tejido neuronal. Le Breton (2007) señaló que la percepción no es el vestigio de una sustancia en una porción sensorial neutral, más bien es un dinamismo de discernimiento disuelto en la realidad, producto de la reflexión. Es decir, lo que se percibe es un universo de ideas.

Visto desde la Psicología Neisser (citado en Labajos, 2014), sostuvo que la percepción es la recepción que se forma a través de imágenes mentales, necesidades y la experiencia, este proceso consta de tres fases: La subjetiva, debido a que responde a diferentes estímulos que corresponde a cada individuo. La selectiva, debido a que en la percepción se selección o que se desea, porque no se puede percibir todo. Y el temporal, debido a que este proceso es de corto o mediano plazo.

Según Cárcamo (2012) sostiene que la apreciación de los estudiantes respecto a sus maestros va de acuerdo a su personalidad, y que esto dependerá de la interrelación profesor-alumno que haya existido. La opinión que genera el alumno es válida, debido a que es el primero que interactúa en el proceso de E-A, y por lo tanto tiene la capacidad de poder brindar una apreciación de esa índole.

Según Ardiles y Escobar (1997) indicaron que la percepción podría ser positiva si los alumnos se les incluyen en todos los procesos pedagógicos de la clase, sus ideas son escuchas y existen la comunicación directa con todos los participantes en la E-A. Y podría ser negativa cuando sucede todo lo contrario y un aspecto más,

cuando existen las clases de prácticas con instrumental técnico, es decir cuando se encuentra en las áreas disciplinares.

Poblete, et al. (2018) refieren al conocimiento que tienen los estudiantes respecto a sus profesores viene a responder las falencias de la supervisión y control de las autoridades. Realizan procesos de abstracción catalogando y dando juicio de valor sobre los docentes y que sirven de base para dar inicio a los cambios que se requieren para el progreso de la eficacia educativa y formación profesional, no son pedagogos, ni expertos, pero pueden dar una afectiva apreciación de las cualidades de los profesores.

Sabido (2016) refiere que existe anuencia en el interior de las ciencias sociales al referirse a la percepción que tienen las personas respecto a algo o alguien, y que este entendimiento no está enlazado directamente con los sentidos, sino más bien responde a una medida cultural. Es decir, dependiendo del nivel cultural que tienen los estudiantes, estos estarán en capacidad de dar un veredicto valido de los que pueden apreciar, si tienen un nivel cultural alto, estarán en capacidad de dar una apreciación de mayor fiabilidad o credibilidad.

## CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

### 3.1 Identificación de las variables

Al respecto Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2014), elaboraron una clasificación las variables de investigación, según algunas funciones que realiza en el estudio.

Clasificación de las variables	Variable
	Competencias del docente
1. Por su grado de abstracción	Empírica
2. Por su naturaleza	Cualitativa
3. Por la función que cumple	Independiente
4. Por la definición de sus características	Continua
5. Por el número de valores	Politómica

*Figura 5.* Adaptado de Clasificación de las variables (Ñaupas et al., 2014)

Según lo manifestado por Ñaupas et al. (2014) indicaron que una variable es empírica debido a que un especialista conocedor del tema ha dado su consentimiento para su aplicación, es decir, de lo que la variable desea explicar, para poder entenderla mejor. En cuanto a la variable cualitativa manifestaron que son aquellas que indican caracteres, cualidades o atributos respecto de lo que se estudia. Indicaron que la independiente es aquella que no depende de otra. Y sostuvieron que la politómica es aquella que presenta dos o más valores en su escala e medición.

#### **Variable 1: Competencias del docente.**

##### *Definición conceptual.*

Zabalza (2014) refiere que las competencias del docente es un constructo que nos vale para contar un conjunto de saberes y habilidades precisas para desplegar la acción académica. Las competencias del docente no se pueden definir en una sola idea general, sino más bien está muy ligada con un conjunto de conceptos que refieren al conocimiento, las destrezas, la intuición, el contexto.

### ***Definición operacional.***

Las competencias del docente plasman un total de saberes, capacidades, pericias, de la intuición necesarias para la ejecución de las acciones académicas. Estas competencias están asociadas con diversos conceptos pedagógicos, didácticos y del contexto.

### **Matriz de operacionalización de la variable: Competencias del docente.**

Tabla 1

#### *Operacionalización de las competencias del docente*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles
Competencias del docente	D1: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Planificar Desarrollar Comunicar los contenidos	1; 2; 3;	Ordinal	Alto (112 – 150)
	D2: Selección y preparar los contenidos disciplinares.	Selección de contenido Preparar los contenidos Adecuar el tiempo y los recursos Organizar Accesibles	4; 5; 6; 7; 8;	5: Siempre (S)	
	D3: Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.	Informaciones y explicaciones comprensibles Didáctica y comprensibilidad Aspectos significativos	9; 10; 11; 12;	4: Casi siempre (CS)	
	D4: Manejo de las nuevas tecnologías.	Uso de nuevas tecnologías Herramientas tecnológicas Información en internet Canal de comunicación	13; 14; 15; 16;	3: Algunas veces (AV)	Medio (71 – 111)
	D5: Diseñar la metodología y organizar las	Diseñar Organizar Selección del método	17; 18; 19; 20;	2: Casi nunca (CN)	
					Bajo (30 – 70)



actividades.			1: Nunca (N)
D6: Comunicarse-relacionarse con los alumnos.	Relaciones	21; 22;	
	interpersonales	23; 24;	
	Liderazgo	25:	
	Clima del aula		
D7: Evaluación.	Valorar	26; 27;	
	Toma de decisiones	28; 29;	
	Criterios	30.	

*Nota:* Adaptado de *Competencias docentes del profesor universitario* (Zabalza, 2014).

### 3.2 Tipificación de la investigación

Fue aplicada sustantiva, porque se dispuso responder, referir y detallar cuestiones problemáticas de la realidad de la población en estudio, la cual estuvo intuida por los estudiantes que cursan estudios en diferentes maestrías especializadas de CENTRUM PUCP durante el año 2019.

Sánchez y Reyes (2015) indicaron que el estudio aplicado sustantivo se propone a responder los problemas sustanciales que ocurren o acontecen en la realidad, y la manera en la que trata de responder a estas cuestiones es la descripción de los hechos, explicando con estudios concretos, y hasta prediciendo sucesos basados en realidades retrospectivas. Es así que se apuntala en principios organizados de la teoría científica.

Es descriptivo comparativo, ya que fue estructurado para describir e explicar las tablas, figuras y datos porcentuales, que posteriormente se realizó un análisis comparativo de las características de las competencias del docente desde la apreciación de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas de CENTRUM PUCP durante el año 2019. Sánchez y Reyes (2015) estos estudios compilan datos estimables de diferentes muestras con afinidad a un mismo acontecimiento, luego ejecuta un cotejo con otros datos.

### 3.3 Diseño de la investigación

Fue del tipo no experimental transeccional, debido a que no existió manipulación alguna de la variable, realizándose una única medición observable desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas de CENTRUM PUCP durante el año 2019. Según Carrasco (2017) señaló que son aquellos que carecen de manejo deliberado, además, no poseen grupo de control ni experimental.



Mujeres	26	36	29	9
Total por	48	77	45	57
maestría				
Total por	227			
maestría				

*Nota:* Registro de matriculados en las cuatros maestrías especializadas de CENTRUM PUCP. (Fuente: Oficina de Registros Académicos, 2019).

### ***Criterios de inclusión para la población.***

Se tuvo en consideración:

Los criterios se aplicaron para todas las maestrías sin distinción alguna.

Estudiantes que se encuentren en la lista de matriculados en el año 2019.

Estudiantes que tengan como mínimo un ciclo.

A todos lo que deseen participar.

### ***Criterios de exclusión para la población.***

Se tuvo en consideración:

Estudiantes que no se encuentren en el registro de matriculados en el año 2019.

Estudiantes que no tengan como mínimo un ciclo.

Estudiantes que no desee participar.

### ***Muestra.***

Estuvo asignada por 143 estudiantes de cuatro maestrías especializadas de CENTRUM PUCP, Lima.

La muestra fue del tipo probabilístico para elegir a los estudiantes. Hernández et al. (2014) expuso es probabilística cuando todos los sujetos tienen la misma condición de ser designados.

Para calcular una subparte de las cuatro poblaciones de maestrías se realizó el orden siguiente; primero la maestría de Dirección Estratégica y Liderazgo, luego la de Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero, le siguió la Dirección de Marketing y finalmente Dirección de Operaciones Productivas. Para determinar el subgrupo se recurrió la expresión siguiente:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(N - 1)E^2 + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot (0,5)(0,5) \cdot (227)}{(227 - 1)(0,05)^2 + (1,96)^2(0,5)(0,5)} = 142,92$$

$$n = 143$$

Dónde:

n = muestra

N = población

p = eventos favorables (0,5)

q = eventos desfavorables (0,5)

Z = nivel de significación (1,96)

E = margen de error (0.05)

Tabla 3

*Muestras de los estudiantes de maestría*

Estudiantes	Dirección	Finanzas	Dirección de	Dirección de
	Estratégica y	Corporativas y	Marketing	Operaciones
	Liderazgo	Riesgo Financiero		Productivas
Total por maestría	30	49	28	36
Total por maestría	143			

***Muestreo.***

Fue del tipo probabilístico estratificado, y se estableció con referencia a la situación problemática. En caso concreto para la población de la maestría Dirección Estratégica y Liderazgo, se realizó la enumeración desde el 1 hasta el 48 y luego mediante procedimiento aleatorio se eligió a los 30 participantes. Este proceso también se realizó para cada una de las cuatro maestrías especializadas.

Según Quezada (2015) indicó que consiste en la elección previa de la población que es homogénea respecto a la característica de estudio. Además sostuvo

que éste tipo de muestreo todos los sujetos tienen la misma condición de ser designados al azar.

Teniendo en cuenta la siguiente relación respecto a la muestra.

227 ..... 100 %

143 ..... x %

donde:  $x = 63,0 \%$

De tal manera que este proceso algorítmico se realizó para cada una de las cuatro maestrías especializadas en CENTRUM PUCP, Lima, obteniéndose los siguientes muestreos.

Maestría en Dirección Estratégica y Liderazgo.

48 ..... 100 %

x ..... 63,0 %

donde:  $x = 30,24 \equiv 30$

Maestría en Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero

77 ..... 100 %

x ..... 62,96 %

donde:  $x = 48,52 \equiv 49$

Luego este procedimiento algorítmico se realizó para las siguientes maestrías especializadas en CENTRUM PUCP, Lima.

***Ficha técnica del instrumento para medir las competencias del docente.***

Nombre del instrumento : Encuesta para medir la variable competencias del docente.

Autora : Br. Edy Esther Valcazar Montenegro

Año : 2019

Lugar : CENTRUM PUCP, Lima

Objetivo : Determinar y comparar los niveles de evaluación de las

competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas

CENTRUM PUCP, Lima.

Muestra	: 143 estudiantes maestrías especializadas.
Administración	: Se aplicó en forma individual.
Tiempo	: de 5 min a 8 min aproximadamente.
Norma de aplicación	: Según el estudio los estudiantes encuestados, realizaron un juicio de valor según su percepción y marcaron una alternativa.
Número de Ítems	: 30 ítems, D1 (ítem 1 al 3), D2 (ítem 4 al 8), D3 (ítem 9 al 12), D4 (ítem 13 al 16), D5 (ítem 16 al 20), D6 (ítem 21 al 25), D7 (ítem 26 al 30),
Confiabilidad	: 0,954 Alfa de Cronbach
Escala de medición	: Likert, ordinal de cinco categorías
Niveles	: Alto (112 – 150), medio (71 – 111), Bajo (30 – 70)

### ***Baremos.***

La baremación se construyó, teniendo en consideración los intervalos que corresponden a las dimensiones.

Tabla 4

*Baremos de la variable competencias del docente y sus dimensiones*

Categorías	Niveles		
	Bajo	Medio	Alto
Variable: Competencias del docente.	30 – 70	71 – 111	112 – 150
D1: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3 – 7	8 – 12	12 – 15
D2: Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.	5 – 11	12 – 18	19 – 25
D3: Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.	4 – 9	10 – 15	16 – 20
D4: Manejo de las nuevas tecnologías.	4 – 9	10 – 15	16 – 20
D5: Diseñar la metodología y organizar las actividades.	4 – 9	10 – 15	16 – 20
D6: Comunicarse-relacionarse con los alumnos.	5 – 11	12 – 18	19 – 25
D7: Evaluación.	5 – 11	12 – 18	19 – 25

### **3.5 Descripción del proceso de la prueba de hipótesis**

El análisis descriptivo comparativo comprobó los datos emanados en la muestra, para establecer su nivel de contraste que existía entre las mismas, referente a la apreciación de los estudiantes respecto a las competencias del docente de maestría.

El estadístico de Kruskal-Wallis contrastó las hipótesis, que consintió comparar las varianzas de las cuatro muestras.

Newbolt, Carlson y Thorne (2008) explicaron que cuando se percibe que las puntuaciones son muy diferentes de la normal, se debe aplicar pruebas no paramétricas.

#### ***Codificación y tabulación de datos.***

Se codificaron los datos por medio del programa estadístico SPSS 24, los cuales se estructuraron de acuerdo al número de ítems y dimensiones. Seguidamente se tabularon para elaborar las tablas de frecuencias estadísticas y gráficas. Este proceso estadístico conlleva a que las tablas presentaron los datos en forma clara y precisa, frecuencias y porcentajes correspondientes por nivel.

#### ***Escala de medición.***

Se empleó la escala Likert del tipo ordinal en la variable de estudio en forma jerárquica, para establecer las diferencias de uno a otro nivel.

Según Hernández et al., (2014) indicó que una escala de Likert ordinal se puede obtener tantos datos analíticos para el estudio de intervalos, y ver sus coincidencias.

Asimismo, Quezada (2015) indicó que la escala ordinal diferencia los valores de la variable dándoles una categoría de acuerdo a su clase.

#### ***Técnica.***

La técnica empleada para conseguir datos respecto a las competencias del docente fue la encuesta, la cual fue elaborada por la investigadora, dicho instrumento fue la ficha de encuesta, la cual fue aplicada a los estudiantes de cuatro maestrías especializadas de CENTRUM PUCP en el año 2019.

Según Quezada (2015) indicó que esta técnica es una manera de indagar asuntos respecto a la variable de estudio.

### *Análisis e interpretación de los datos.*

Los datos alcanzados fueron registrados debidamente en una hoja de Excel, posteriormente al programa SPSS versión 24 para su análisis e interpretación estadística, realizándose pruebas de confiabilidad, bondad de ajuste de las puntuaciones procedentes de la muestra. Se tabularon los datos y se expresaron mediante tablas y figuras, las cuales fueron interpretadas de acuerdo a los objetivos de la investigación.

## **3.6 Validez y confiabilidad de los instrumentos**

### *Validez.*

Se validó por juicio de expertos, que verificaron una serie de indicadores que demanda el estudio, para luego emitir un juicio de su aplicabilidad, indicando además que el instrumento mide lo que la variable indica, es decir las competencias del docente.

Sánchez y Reyes (2015) detallaron que la validez hace mención todo instrumento debe tener la capacidad de poder medir lo que anhela medir.

*Tabla 5*

### *Validez de expertos*

Nombre del experto	Instrumento: Competencias del docente	Promedio
Dr. Miguel Inga Arias	99,5 %	
Dr. Gimmy Asmad Mena	95 %	
Mg. Luis Miguel Cangalaya Sevillano	92,5 %	90 %
Mg. César Humberto Olivares Acate	88 %	
Mg. Edith Portocarrero Correa	75 %	



La tabla 5 expone los valores porcentuales que cada experto validó para el instrumento, obteniendo un promedio porcentual de 90 %, lo cual indicó que el instrumento competencias del docente puede ser aplicado.

### ***Confiabilidad.***

Con el propósito de evidenciar la fiabilidad del instrumento, se realizó un ensayo piloto con 53 estudiantes encuestados. En tal sentido, se confirmó su fiabilidad obteniéndose un valor Alfa de Cronbach de 0,954, considerado excelente confiabilidad.

Según Ñaupas et al. (2014) indicaron que la confiabilidad es la confianza que se le brinda a un determinado instrumento, el cual puede ser aplicado varias veces en condiciones similares y los resultados serán los mismos. Establecieron la siguiente escala (p. 217).

Por debajo de 0,60 es inaceptable

De	,53	a	menos	:	nula confiabilidad
De	,54	a	,59	:	baja confiabilidad
De	,60	a	,65	:	confiable
De	,66	a	,71	:	muy confiable
De	,72	a	,99	:	excelente confiabilidad
	1,00			:	perfecta confiabilidad

Tabla 6

*Estadística de fiabilidad de la variable competencias del docente*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,954	30

La tabla 6 expone que el estadístico de fiabilidad indica 0,954 para la variable competencias del docente, lo cual explica como excelente confiabilidad, se evidencia en los 30 ítems.

### **3.7 Aspectos éticos**

Se respetó el aspecto ético en el sentido que se realizó las coordinaciones con CENTRUM PUCP considerando los siguientes aspectos éticos:

Se contó con la autorización de CENTRUM PUCP.

Se guarda la reserva de los participantes.

A todos los encuestados se les informó el objetivo.

Se solicitó la participación potestativa, mediante la ficha de conocimiento informado.

Se avaló la reserva de los datos.

En el desarrollo de la encuesta se fue absolviendo algunas incertidumbres respecto a los ítems.

## CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

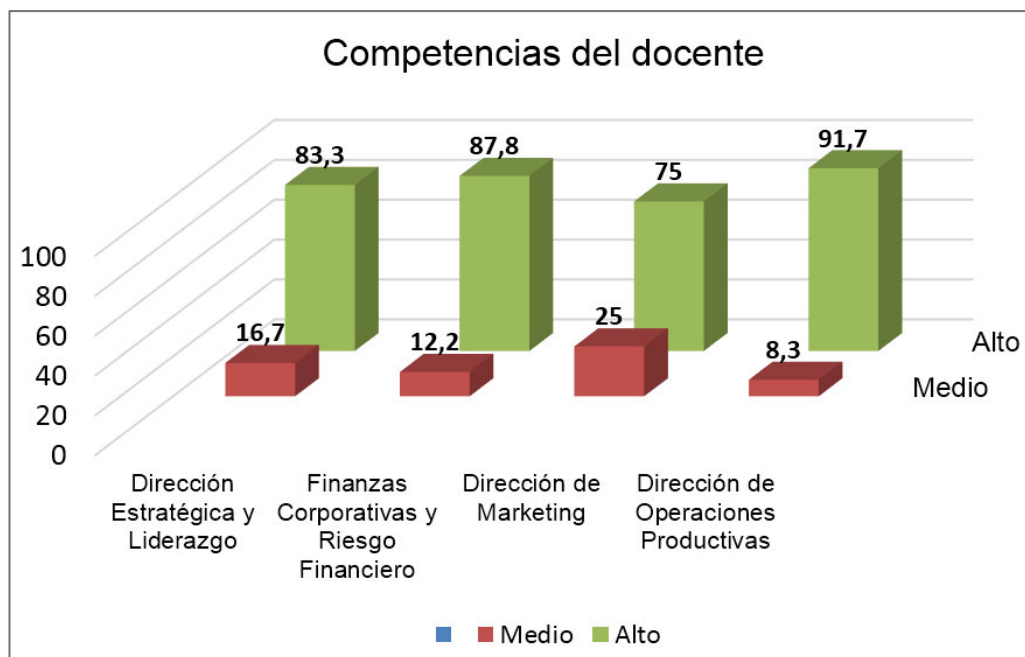
### 4.1 Análisis, interpretación y discusión de resultados

*Variable: Competencias del docente*

Tabla 7

*Agrupación comparativa de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUC, Lima*

	Dirección Estratégica y Liderazgo	Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	Dirección de Marketing	Dirección de Operaciones Productivas
Alto	83,3 %	87,8 %	75,0 %	91,7 %
Frecuencia	25	43	21	33
Medio	16,7 %	12,2 %	25,0 %	8,3 %
Frecuencia	5	6	7	3
Total porcentaje	100 %	100 %	100 %	100 %
Total frecuencia	30	49	28	36



*Figura 6.* Agrupación comparativa de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima

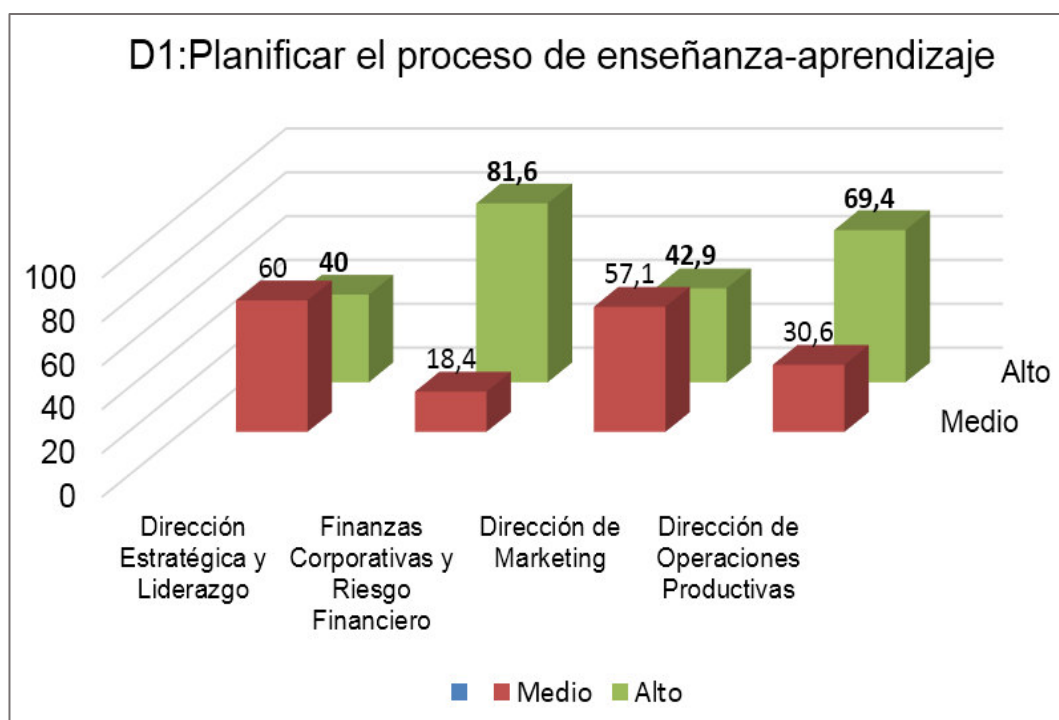
En la tabla 7 y figura 6 exponen los valores porcentuales de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima. Evaluando los datos se observó diferencias porcentuales en el nivel medio en un rango de 8,3 % (mínimo) al 25 % (máximo), mientras que para el nivel alto la diferencia porcentual estuvo en el rango de 83,3 % al 91,7 %. La maestría en Dirección de Marketing tuvo un nivel alto de 75 %, considerada la de menor porcentaje, mientras que Dirección de Operaciones Productivas tiene el valor porcentual de 91,7 %, considerada la más alta. El promedio porcentual para el nivel alto fue de 84,45 %. La observación comparada detalló que los estudiantes percibieron la divergencia en cuanto a los docentes de la maestría de Dirección de Marketing, mientras que para las otras maestrías se hallan en promedio 87,6 % las cuales se caracterizan por su alto nivel de competencias del docente, es decir manifestaron indicadores oportunos de planificación, organización, didáctica, relaciones interpersonales, didáctica, pertinente evaluación y liderazgo.

***Dimensión 1: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.***

Tabla 8

*Niveles de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje*

	Dirección Estratégica y Liderazgo	Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	Dirección de Marketing	Dirección de Operaciones Productivas
Alto	40 %	81,6 %	42,9 %	69,4 %
Frecuencia	12	40	12	25
Medio	60 %	18,4 %	57,1 %	30,6 %
Frecuencia	18	9	16	11
Total porcentaje	100 %	100 %	100 %	100 %
Total frecuencia	30	49	28	36



*Figura 7. Agrupación comparativa de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje*

En la tabla 8 y figura 7 exponen los valores porcentuales de la competencia planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima. Los datos indicaron las diferencias porcentuales en el nivel medio con un rango de 18,4 % (mínimo) al 60 % (máximo), mientras que para el nivel alto la diferencia porcentual

estuvo en el rango de 30,6 % al 81,6 %. Se observó que la maestría en Dirección Estratégica muestra un nivel medio de 60 % y alto de 40 % análogamente con la maestría de marketing. Mientras que las demás escuelas muestran grandes diferencias porcentuales para los niveles medio y alto. La observación comparada detalló que los estudiantes percibieron un alto valor porcentual del 81,6 % para la maestría de Finanzas Corporativa, indicando que los docentes desarrollan oportunamente los planes didácticos y comunican debidamente los contenidos a los estudiantes, en el mismo sentido le sigue la maestría de operaciones productivas. En consecuencia, los estudiantes apreciaron grandes diferencias en la competencia de planificación.

***Dimensión 2: Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.***

Tabla 9

*Niveles de seleccionar y preparar los contenidos disciplinares*

	Dirección Estratégica y Liderazgo	Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	Dirección de Marketing	Dirección de Operaciones Productivas
Alto	76,7 %	87,8 %	85,7 %	97,2 %
Frecuencia	23	43	24	35
Medio	23,3 %	12,2 %	14,3 %	2,8 %
Frecuencia	7	6	4	1
Total porcentaje	100 %	100 %	100 %	100 %
Total frecuencia	30	49	28	36



*Figura 8. Agrupación comparativa de seleccionar y preparar los contenidos disciplinares*

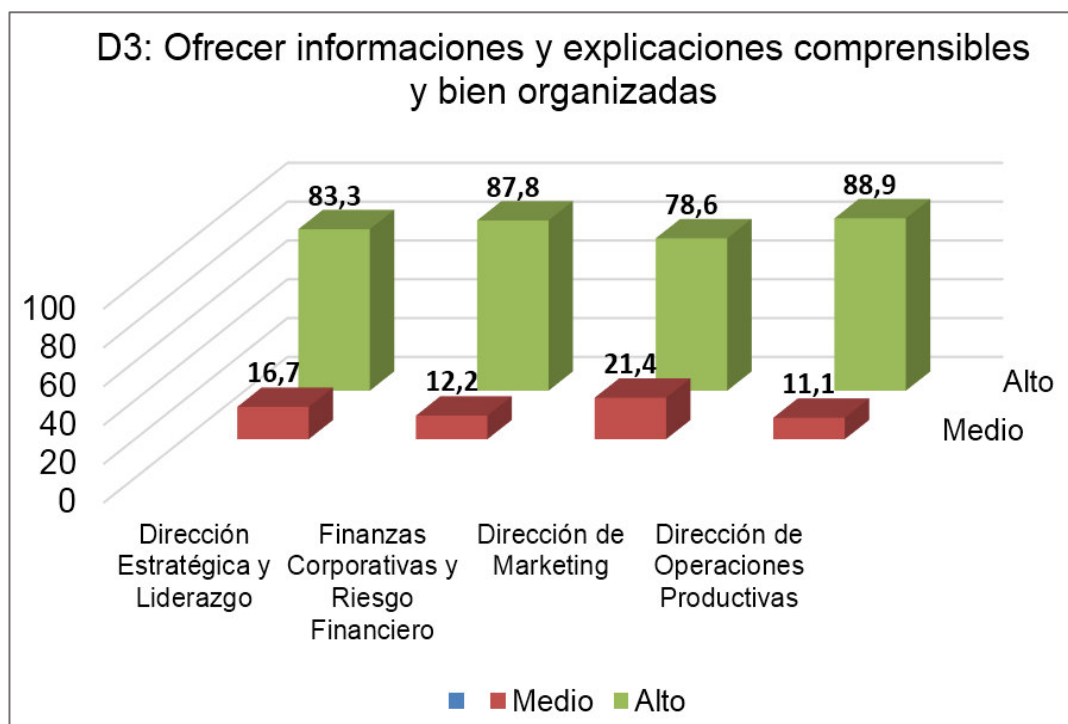
En la tabla 9 y figura 8 muestran los valores porcentuales de la competencia seleccionar y preparar los contenidos disciplinares desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima. Los datos mostraron diferencias porcentuales en el nivel medio con un rango de 2,8 % (mínimo) al 23,3 % (máximo), mientras que para el nivel alto la diferencia porcentual estuvo en el rango de 76,7 % al 97,2 %. Se observó que la maestría en Dirección Estratégica muestra un nivel medio de 23,3 % y alto de 76,7 % análogamente con la maestría de Finanzas Corporativas y la de Marketing. Mientras que la de Operaciones Productivas un valor medio de 2,8 % y un nivel alto del 97,2 %. El promedio porcentual para el nivel alto fue de 86,85 %. Al comparar la información porcentual, esta puntualizó que los estudiantes percibieron un alto valor porcentual favorable para la maestría de Operaciones Productivas, exteriorizando que los docentes seleccionan y preparan los contenidos disciplinares adecuando los tiempos y organizan los recursos didácticos accesibles para la enseñanza.

***Dimensión 3: Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.***

Tabla 10

*Niveles de ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas*

	Dirección Estratégica y Liderazgo	Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	Dirección de Marketing	Dirección de Operaciones Productivas
Alto	83,3 %	87,8 %	78,6 %	88,9 %
Frecuencia	25	43	22	32
Medio	16,7 %	12,2 %	21,4 %	11,1 %
Frecuencia	5	6	6	4
Total porcentaje	100 %	100 %	100 %	100 %
Total frecuencia	30	49	28	36



*Figura 9. Agrupación comparativa de ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, y bien organizadas*

En la tabla 10 y figura 9 muestran los valores porcentuales de la competencia ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, y bien organizadas desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima. Los datos revelaron regular diferencia porcentual en el nivel medio con un rango de 11,1 % (mínimo) al 21,4 % (máximo), mientras que para el nivel alto la diferencia porcentual estuvo en el rango de 78,6 % al 88,9 %. Se observó que pequeña diferencia para el nivel alto para las cuatro maestrías, semejantemente también sucede con el valor porcentual del nivel medio. Al comparar los datos porcentuales de las barras, esta señaló que los estudiantes percibieron un valor porcentual promedio para el nivel alto de 84,65 % y el nivel medio de 15,35 %. En tanto los datos obtenidos favorecen a todas las maestrías en estudio debido a que todas sobrepasan el 75 % de nivel alto, por lo que se puede percibir que los docentes en gran medida brindan informaciones y explicaciones comprensibles a los estudiantes, mantienen una didáctica con variados aspectos significativos. En consecuencia, los estudiantes apreciaron mínima diferencia en la competencia evaluada.



***Dimensión 4: Manejo de las nuevas tecnologías.***

Tabla 11

*Niveles de manejo de las nuevas tecnologías*

	Dirección Estratégica y Liderazgo	Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	Dirección de Marketing	Dirección de Operaciones Productivas
Alto	53,3 %	67,3 %	32,1 %	58,3 %
Frecuencia	16	33	9	21
Medio	46,7 %	28,6 %	57,1 %	36,1 %
Frecuencia	14	14	16	13
Bajo		4,1 %	10,7 %	5,6 %
Frecuencia		2	3	2
Total porcentaje	100 %	100 %	100 %	100 %
Total frecuencia	30	49	28	36

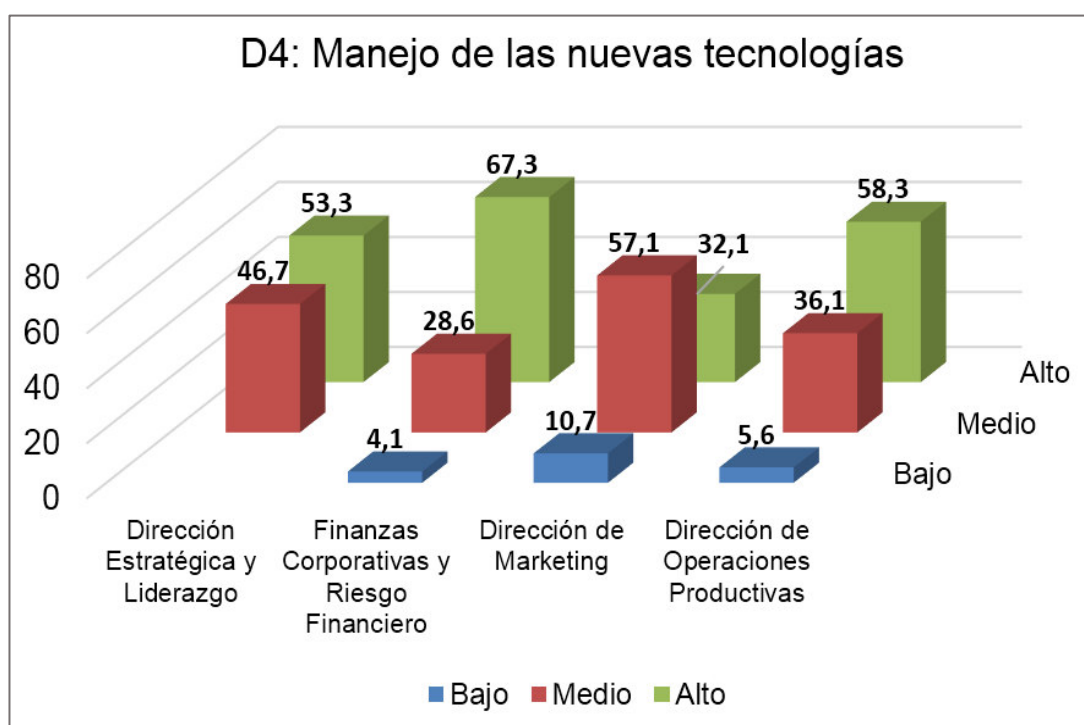


Figura 10. Agrupación comparativa del manejo de las nuevas tecnologías

En la tabla 11 y figura 10 se expone los valores porcentuales de la dimensión manejo de las nuevas tecnologías desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima. Los datos gráficos revelaron notoria

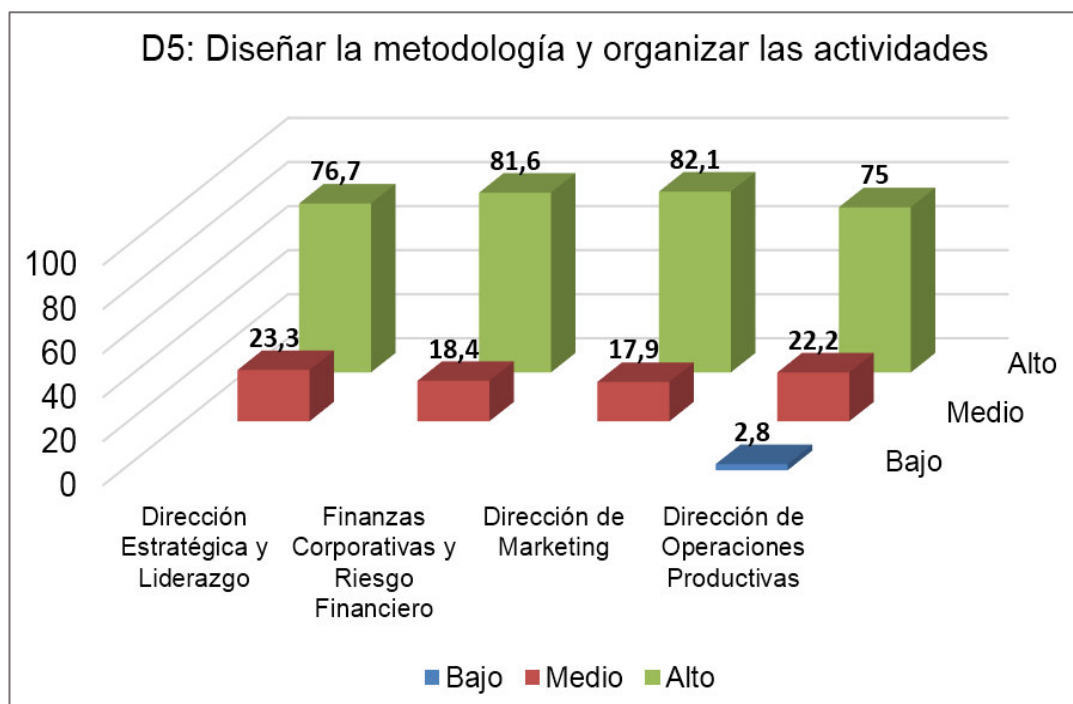
diferencia porcentual en todos los niveles, para el nivel bajo con un rango de 4,1 % (mínimo) al 10,7 % (máximo), para el nivel medio el rango fue de 28,6 % al 57,1 %, mientras que para el nivel alto la diferencia porcentual estuvo en el rango de 32,1 % al 67,3 %. Se observó en las barras del nivel medio diferencia marcadas en las cuatro maestrías, lo mismo sucede para el nivel alto. Al comparar las puntuaciones de las barras, los estudiantes percibieron que la maestría de Finanzas Corporativas seguida de Operaciones Productivas, los docentes tienen un buen manejo de las nuevas tecnologías, Asimismo se pudo apreciar el menor valor del 32,1 % para la maestría de Marketing. Al obtener el promedio porcentual en el nivel alto, se obtuvo un valor de 52,75 %, lo que se percibe gran medida que los docentes no dominan el manejo de las herramientas tecnológicas.

***Dimensión 5: Diseñar la metodología y organizar las actividades.***

Tabla 12

*Niveles de diseñar la metodología y organizar las actividades*

	Dirección Estratégica y Liderazgo	Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	Dirección de Marketing	Dirección de Operaciones Productivas
Alto	76,7 %	81,6 %	82,1 %	75,0 %
Frecuencia	23	40	23	27
Medio	23,3 %	18,4 %	17,9 %	22,2 %
Frecuencia	7	9	5	8
Bajo	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2,8 %
Frecuencia	0	0	0	1
Total porcentaje	100 %	100 %	100 %	100 %
Total frecuencia	30	49	28	36



*Figura 11.* Agrupación comparativa de diseñar la metodología y organizar las actividades

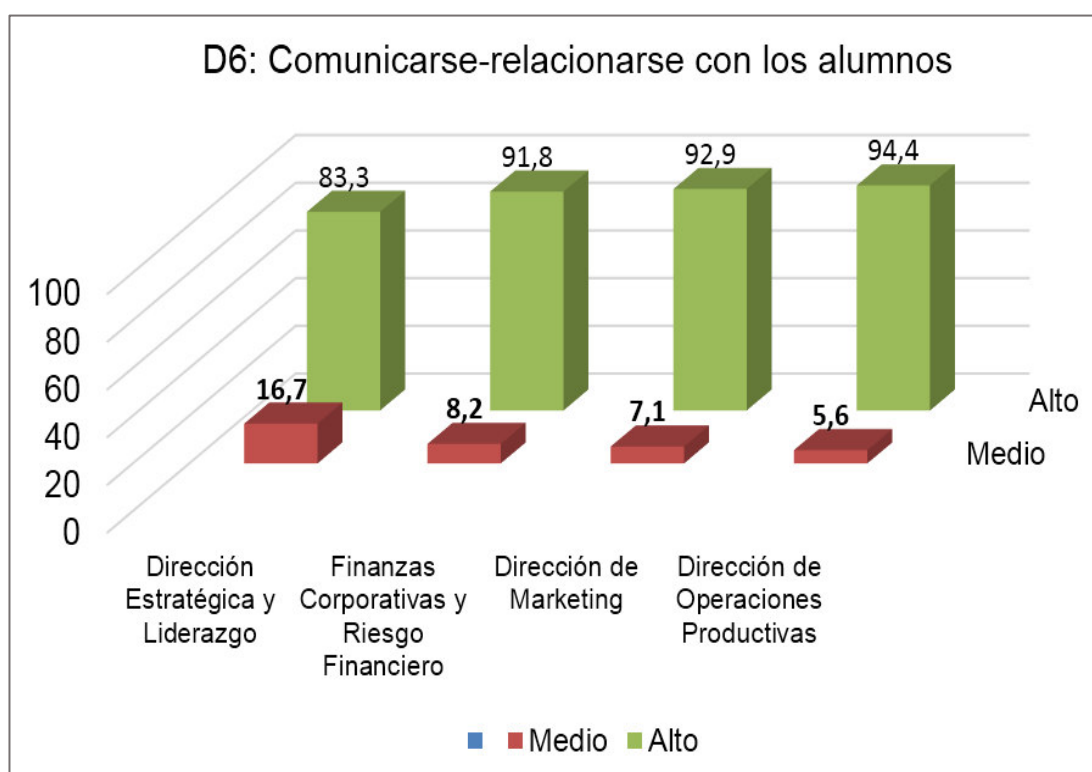
En la tabla 12 y figura 11 se expone los valores porcentuales de la dimensión diseñar la metodología y organizar las actividades desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima. Las barras graficas indicaron una mínima diferencia en esta competencia para las maestrías de Finanzas Corporativas y Marketing con un valor porcentual para el nivel medio de 18,4 % y 17,9 % respectivamente. Del mismo modo para las maestrías de Dirección Estratégica y Operaciones Productivas un valor porcentual de 23,3 % y 22,2 % mutuamente. Además, se aprecia valores muy análogos en el nivel alto para las maestrías de Finanzas Corporativas y Marketing de 81,6 % y 82,1 % mutuamente, con una diferencia de 0,5 %. Del mismo modo para la Dirección Estratégica y Operaciones con valores de 76,7 % y 75, 0% respectivamente, con una diferencia de 1,7 %. Se observó diferencias poco significativas en las barras del nivel medio y nivel alto en esta competencia. Al comparar las barras, los estudiantes percibieron que los docentes con mucha frecuencia diseñan la metodología a emplean en las sesiones de clases, organizan y seleccionan el método de enseñanza aprendizaje.

***Dimensión 6: Comunicarse-relacionarse con los alumnos.***

Tabla 13

*Niveles de comunicarse-relacionarse con los alumnos*

	Dirección Estratégica y Liderazgo	Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	Dirección de Marketing	Dirección de Operaciones Productivas
Alto	83,3 %	91,8 %	92,9 %	94,4 %
Frecuencia	25	45	26	34
Medio	16,7 %	8,2 %	7,1 %	5,6 %
Frecuencia	5	4	2	2
Total porcentaje	100 %	100 %	100 %	100 %
Total frecuencia	30	49	28	36



*Figura 12. Agrupación comparativa de comunicarse-relacionarse con los alumnos*

En la tabla 13 y figura 12 se expone los valores porcentuales de la dimensión comunicarse-relacionarse con los alumnos desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima. Las barras graficas indicaron una mínima diferencia en esta competencia para las maestrías de Finanzas

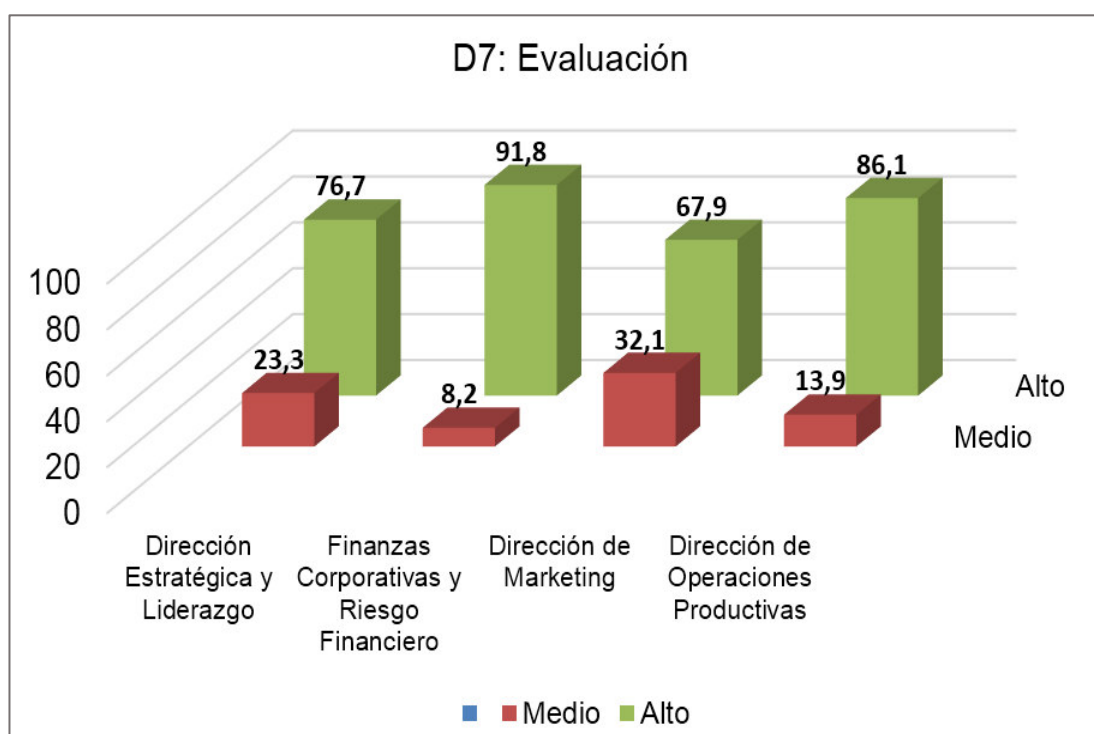
Corporativas, Marketing y Operaciones Productivas con valores de 91,8 %, 92,9 % y 94,4% respectivamente, en cuanto a la maestría de Dirección Estratégica se observó un declive, con un valor en el nivel alto de 83,3 %. Igual caso se presenta para el nivel medio con valores de 8,2 %, 7,1 % y 5,6 % mutuamente, para la maestría Dirección Estratégica acrecienta su nivel medio con un valor de 16,7 %. Se observó exigua diferencia significativa en las barras del nivel medio y nivel alto en esta competencia. Al comparar las barras, los estudiantes percibieron que los docentes con mucha frecuencia realizan relaciones interpersonales con los estudiantes, son líderes y propician un buen clima en el aula.

### ***Dimensión 7: Evaluación.***

Tabla 14

*Niveles de evaluación*

	Dirección Estratégica y Liderazgo	Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	Dirección de Marketing	Dirección de Operaciones Productivas
Alto	76,7 %	91,8 %	67,9 %	86,1 %
Frecuencia	23	45	19	31
Medio	23,3 %	8,2 %	32,1 %	13,9 %
Frecuencia	7	4	9	5
Total porcentaje	100 %	100 %	100 %	100 %
Total frecuencia	30	49	28	36



*Figura 13. Agrupación comparativa de evaluación*

En la tabla 14 y figura 13 se presentan los datos porcentuales de la dimensión evaluación desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima. Las barras graficas indicaron gran diferencia en esta competencia para las cuatro maestrías tanto para el nivel medio y el nivel alto. Se detalla que Dirección Estratégica y Marketing tienen niveles altos de 76,7 % y 67,9 % respectivamente, mientras que los porcentajes más altos en este nivel son de Finanzas Corporativas y Operaciones Productivas con 91,8 % y 86,1 %. Al confrontar las barras en las diferentes maestrías, los estudiantes percibieron que los docentes de Dirección Estratégica y Marketing realizan con frecuencia actividades de valoración del estudiante, toma de las decisiones y tienen criterio para evaluar a los estudiantes. Asimismo, los docentes de las maestrías de Finanzas Corporativas y Operaciones Productivas son los que ponen con mayor énfasis criterio y decisión la forma de evaluación.

## 4.2 Prueba de hipótesis

### *Prueba de bondad de ajuste*

Para establecer si las puntuaciones provenían de una distribución normal, se formalizó la prueba de normalidad, para la sumatoria de cuatro maestrías especializadas de CENTRUM PUCP, Lima.

Tabla 15

*Prueba de normalidad para las maestrías especializadas en estudio*

Pruebas de normalidad						
Maestrías	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
1. Dirección Estratégica y Liderazgo	,157	30	,056	,949	30	,164
2. Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	,143	49	,014	,886	49	,000
3. Dirección de Marketing	,130	28	,200	,974	28	,689
4. Dirección de Operaciones Productivas	,120	36	,200	,934	36	,032

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 15, se exhiben los datos de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para las competencias del docente en cada una de cuatro maestrías especializadas de CENTRUM PUCP, Lima. Se observó que para las maestrías Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero, y Dirección de Operaciones Productivas el  $p\text{-valor} < 0,05$ , presentando distribución no normal. Mientras para las maestrías Dirección Estratégica y Liderazgo, y Dirección de Marketing el  $p\text{-valor} > 0,05$ , también, presentan distribución normal. Según Pérez (2008), particularizó, si el  $p\text{-valor} < 0,05$ , las puntuaciones emanadas demuestran no normalidad.

Si los datos presentaron ambas distribuciones, entonces para la contrastación de las hipótesis se recurrió a estadísticos no paramétrico como la prueba de Kruskal-Wallis para confrontar la varianzas de las muestras.

### ***Consideraciones para la prueba de hipótesis.***

Según Anderson, Sweeney y Williams (2008, p. 339) sostuvieron que cuando se realiza una prueba de hipótesis, esta tiende a suponer en forma tentativa los posibles sucesos para la población. Es decir, cuando se hace una prueba de hipótesis a una muestra representativa de la población, esta tiene a inferir sobre la población. A esta suposición tentativa se le llama hipótesis nula ( $H_0$ ) que contradice a la hipótesis alterna ( $H_a$ ).

### ***Decisión estadística.***

Según Anderson, Sweeney y Williams (2008, p. 479) indicaron el método para rechazar una hipótesis, empleando el método del p-valor.

Rechazar  $H_0$  si  $\text{valor-p} \leq \alpha$ .

Donde  $\alpha$  representa el nivel de significancia.

### ***Nivel de significancia.***

Para el presente estudio se consideró un nivel de confianza del 95 %. Según Molina (2012) sostuvo que el valor del grado de confianza es la probabilidad para el cálculo realizado coincide con lo planeado, es decir, que se encuentre dentro de un intervalo determinado ya calculado.

### ***Regla de decisión para la prueba de hipótesis.***

$\text{Sig.} > 0,05$ ; no se rechaza la  $H_0$

$\text{Sig.} < 0,05$ ; se rechaza la  $H_0$

### ***Hipótesis nula ( $H_0$ ).***

Al respecto Hernández et al., (2014) refieren que la  $H_0$  es la hipótesis que contradice la relación entre variables.



### ***Hipótesis general.***

HG: Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Ho: No existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Tabla 16

*Prueba de rangos de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima*

<b>Rangos</b>			
Variable	Grupos	N	Rango promedio
Competencias del docente	1. Dirección Estratégica y Liderazgo	30	61,18
	2. Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	49	88,18
	3. Dirección de Marketing	28	48,66
	4. Dirección de Operaciones Productivas	36	77,14
	Total	143	

Tabla 17

*Prueba de Kruskal wallis de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima*

<b>Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup></b>	
Variable: Competencias del docente	
Chi-cuadrado	18,984
gl	3
Sig. asintótica	,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grupos

La tabla 17 se aprecia el p-valor  $< 0,05$ , indicando un valor significativo, por consiguiente, se decidió rechazar la ho. Concluyendo que hay evidencia estadística para alegar que existe diferencias al comparar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

### ***Hipótesis específica 1.***

H1: Se existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Ho: No existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Tabla 18

*Prueba de rangos de la competencia planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje*

<b>Rangos</b>			
Dimensión 1	Grupos	N	Rango promedio
Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1. Dirección Estratégica y Liderazgo	30	58,77
	2. Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	49	90,14
	3. Dirección de Marketing	28	53,75
	4. Dirección de Operaciones Productivas	36	72,53
	Total	143	

Tabla 19

*Prueba de Kruskal wallis de la competencia planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje*

<b>Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup></b>	
D1: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	
Chi-cuadrado	18,617
Gl	3
Sig. asintótica	,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grupos

La tabla 19 muestra los datos que evidencia estadísticamente un valor por debajo de la significancia. Concluyendo rechazar la ho, indicando que existen discordancias significativas al confrontar los niveles de evaluación de la competencia planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

### ***Hipótesis específica 2.***

H2: Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia seleccionar y preparar los contenidos disciplinares del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Ho: No existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia seleccionar y preparar los contenidos disciplinares del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Tabla 20

*Prueba de rangos de la competencia seleccionar y preparar los contenidos disciplinares*

<b>Rangos</b>			
Dimensión 2	Grupos	N	Rango promedio
Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.	1. Dirección Estratégica y Liderazgo	30	59,95
	2. Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	49	84,83
	3. Dirección de Marketing	28	52,25
	4. Dirección de Operaciones Productivas	36	79,94
	Total	143	

Tabla 21

*Prueba de Kruskal wallis de la competencia seleccionar y preparar los contenidos disciplinares*

<b>Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup></b>	
D2: Selección ar y preparar los contenidos disciplinares	
Chi-cuadrado	15,211
gl	3
Sig. asintótica	,002

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grupos

La tabla 21 expone los datos que evidencia estadísticamente un valor por debajo de la significancia. Concluyendo rechazar la ho, indicando que existen divergencias significativas al confrontar los niveles de evaluación de la competencia seleccionar y preparar los contenidos disciplinares del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

### ***Hipótesis específica 3.***

H3: Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Ho: No existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Tabla 22

*Prueba de rangos de la competencia ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas*

<b>Rangos</b>			
Dimensión 1	Grupos	N	Rango promedio
Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.	1. Dirección Estratégica y Liderazgo	30	68,08
	2. Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	49	81,16
	3. Dirección de Marketing	28	52,95
	4. Dirección de Operaciones Productivas	36	77,61
	Total	143	

Tabla 23

*Prueba de Kruskal wallis de la competencia ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas*

<b>Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup></b>	
D3: Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	
Chi-cuadrado	9,518
gl	3
Sig. asintótica	,023

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grupos

La tabla 23 expone los datos que evidencia estadísticamente un valor por debajo de la significancia. Concluyendo rechazar la ho, indicando que existen desacuerdos significativos al comparar los niveles de evaluación de la competencia ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

#### ***Hipótesis específica 4.***

H4: Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia manejo de las nuevas tecnologías del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Ho: No existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia manejo de las nuevas tecnologías del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Tabla 24

#### ***Prueba de rangos de la competencia manejo de las nuevas tecnologías***

<b>Rangos</b>			
Dimensión 4	Grupos	N	Rango promedio
Manejo de las nuevas tecnologías.	1. Dirección Estratégica y Liderazgo	30	75,47
	2. Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	49	83,46
	3. Dirección de Marketing	28	47,07
	4. Dirección de Operaciones Productivas	36	72,90
	Total	143	

Tabla 25

#### ***Prueba de Kruskal wallis de la competencia manejo de las nuevas tecnologías***

<b>Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup></b>	
D4: Manejo de las nuevas tecnologías	
Chi-cuadrado	14,276
gl	3
Sig. asintótica	,003

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grupos 4

La tabla 25 expone los datos que evidencia estadísticamente un valor por debajo de la significancia. Concluyendo rechazar la ho, indicando que existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia manejo de las nuevas tecnologías del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

### ***Hipótesis específica 5.***

H5: Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia diseñar la metodología y organizar las actividades del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Ho: No existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia diseñar la metodología y organizar las actividades del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Tabla 26

*Prueba de rangos de la competencia diseñar la metodología y organizar las actividades*

<b>Rangos</b>			
Dimensión 5	Grupos	N	Rango promedio
Diseñar la metodología y organizar las actividades.	1. Dirección Estratégica y Liderazgo	30	62,50
	2. Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	49	85,77
	3. Dirección de Marketing	28	60,39
	4. Dirección de Operaciones Productivas	36	70,21
	Total	143	

Tabla 27

*Prueba de Kruskal wallis de la competencia diseñar la metodología y organizar las actividades*

<b>Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup></b>	
D5: Diseñar la metodología y organizar las actividades	
Chi-cuadrado	9,603
gl	3
Sig. asintótica	,022

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grupos

La tabla 27 expone los datos que evidencia estadísticamente un valor por debajo de la significancia. Concluyendo rechazar la ho, indicando que existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia diseñar la metodología y organizar las actividades del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

### ***Hipótesis específica 6.***

H6: Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia comunicarse-relacionarse con los alumnos del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Ho: No existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia comunicarse-relacionarse con los alumnos del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Tabla 28

*Prueba de rangos de la competencia comunicarse-relacionarse con los alumnos*

<b>Rangos</b>			
Dimensión 6	Grupos	N	Rango promedio
Comunicarse-relacionarse con los alumnos.	1. Dirección Estratégica y Liderazgo	30	58,97
	2. Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	49	84,57
	3. Dirección de Marketing	28	55,54
	4. Dirección de Operaciones Productivas	36	78,56
	Total	143	

Tabla 29

*Prueba de Kruskal wallis de la competencia comunicarse-relacionarse con los alumnos*

<b>Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup></b>	
D6: Comunicarse-relacionarse con los alumnos	
Chi-cuadrado	13,218
Gl	3
Sig. asintótica	,004

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grupos

La tabla 29 expone los datos que evidencia estadísticamente un valor por debajo de la significancia. Concluyendo rechazar la ho, indicando que existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia comunicarse-relacionarse con los alumnos del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

### ***Hipótesis específica 7.***

H7: Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación la competencia evaluación del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Ho: No existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación la competencia evaluación del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

Tabla 30

#### ***Prueba de rangos de la competencia evaluación***

<b>Rangos</b>			
Dimensión 7	Grupos	N	Rango promedio
Evaluación.	1. Dirección Estratégica y Liderazgo	30	60,65
	2. Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero	49	87,82
	3. Dirección de Marketing	28	45,48
	4. Dirección de Operaciones Productivas	36	80,56
	Total	143	

Tabla 31

#### ***Prueba de Kruskal wallis de la competencia evaluación***

<b>Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup></b>	
D7: Evaluación	
Chi-cuadrado	22,831
gl	3
Sig. asintótica	,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grupos

La tabla 31 expone los datos que evidencia estadísticamente un valor por debajo de la significancia. Concluyendo rechazar la ho, indicando que existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación la competencia evaluación del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.



### 4.3 Presentación de los resultados

Los datos comparativos probaron que hay diferencias en las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes. Los valores de la prueba Kruskal Wallis mostraron el  $p\text{-valor} < ,05$ , rechazándose la  $h_0$  y en efecto aceptando la  $h_a$ , que afirmaba que existen divergencias al confrontar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la apreciación de los estudiantes CENTRUM PUCP, Lima.

Los datos comparativos probaron que hay diferencias en la competencia planificación en los docentes desde la percepción de los estudiantes. Los valores de la prueba Kruskal Wallis mostraron el  $p\text{-valor} < ,01$ , rechazándose la  $h_0$  y en efecto aceptando la  $h_{e1}$ , que afirmaba que existen diferencias reveladoras al contrastar los niveles de evaluación de la competencia planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente desde la percepción de los estudiantes de CENTRUM PUCP, Lima.

Los datos comparativos probaron que hay diferencias en la competencia seleccionar y preparar los contenidos disciplinares en los docentes desde la percepción de los estudiantes. Los valores de la prueba Kruskal Wallis mostraron el  $p\text{-valor} < ,01$ , rechazándose la  $h_0$  y en efecto aceptando la  $h_{e2}$ , que afirmaba que existen diferencias demostrativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia seleccionar y preparar los contenidos disciplinares del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de CENTRUM PUCP, Lima.

Los datos comparativos probaron que hay diferencias en la competencia ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas en los docentes desde la percepción de los estudiantes. Los valores de la prueba Kruskal Wallis mostraron el  $p\text{-valor} < ,05$ , rechazándose la  $h_0$  y en efecto aceptando la  $h_{e3}$ , que afirmaba que existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de CENTRUM PUCP, Lima.

Los datos comparativos probaron que hay diferencias en la competencia manejo de las nuevas tecnologías en los docentes desde la percepción de los estudiantes. Los valores de la prueba Kruskal Wallis mostraron el  $p\text{-valor} < ,01$ , rechazándose la  $h_0$  y en efecto aceptando la  $h_4$ , que afirmaba que existen diferencias relevantes al comparar los niveles de evaluación de la competencia manejo de las nuevas tecnologías del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de CENTRUM PUCP, Lima.

Los datos comparativos probaron que hay diferencias en la competencia diseñar la metodología y organizar las actividades en los docentes desde la percepción de los estudiantes. Los valores de la prueba Kruskal Wallis mostraron el  $p\text{-valor} < ,05$ , rechazándose la  $h_0$  y en efecto aceptando la  $h_5$ , que afirmaba que existen diferencias esenciales al comparar los niveles de evaluación de la competencia manejo de las nuevas tecnologías del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes CENTRUM PUCP, Lima.

Los datos comparativos probaron que hay diferencias en la competencia comunicarse-relacionarse con los alumnos en los docentes desde la percepción de los estudiantes. Los valores de la prueba Kruskal Wallis mostraron el  $p\text{-valor} < ,01$ , rechazándose la  $h_0$  en efecto aceptando la  $h_6$ , que afirmaba que existen diferencias reveladoras al comparar los niveles de evaluación de la competencia comunicarse-relacionarse con los alumnos del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes CENTRUM PUCP, Lima.

Los datos comparativos probaron que hay diferencias en la competencia evaluación en los docentes desde la percepción de los estudiantes. Los valores de la prueba Kruskal Wallis mostraron el  $p\text{-valor} < ,01$ , rechazándose la  $h_0$  y en efecto aceptando la  $h_7$ , que afirmaba que existen diferencias elocuentes al comparar los niveles de evaluación la competencia evaluación del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes CENTRUM PUCP, Lima.

## DISCUSIÓN

Consumado los procedimientos estadísticos y los resultados mostraron descubrimientos sustanciales, se procedió a las siguientes discusiones investigativas:

Los resultados revelaron la existencia de diferencias en las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, con un margen de error menor al 5 %. Asimismo, los valores porcentuales estadísticos descriptivos mostraron diferencias en el nivel medio en un rango de 8,3 % a 25 %, mientras que para el nivel alto la diferencia porcentual estuvo en el rango de 83,3 % a 91,7 %. La observación comparada detalló que los estudiantes percibieron la divergencia en cuanto a los docentes de la maestría de Dirección de Marketing, mientras que las demás maestrías se hallan en promedio 87,6 % caracterizándose por su alto nivel de competencias del docente. Se reflejó que las competencias con mayor valoración porcentual fueron la selección de contenidos disciplinares con un promedio porcentual de 86,85 % para el nivel alto, diseñar la metodología y organizar las actividades con un promedio porcentual de 78,85 % para el nivel alto, ofrecer información y explicaciones comprensibles un promedio porcentual de 84,65 % para el nivel alto. Comunicarse-relacionarse con los alumnos promedio porcentual de 90,6 % para el nivel alto. Estos descubrimientos guardan similitud con la investigación realizada por Mas (2012) cuyo objetivo fue determinar las competencias del docente desde la percepción del estudiante, con una muestra de 248 participantes. Sus resultados indicaron para la competencia diseño una media de 3,51, desarrollar el proceso de 3,50, tutorizar de 3,54, evaluar el proceso 3,32, Contribuir 3,08 y participar de 2,97. Se observó una media promedio de 3,32 (66,4 %). Sostuvo que las competencias más valoradas fueron diseño, desarrollo, tutoría y evaluación.

Los resultados revelaron la existencia de diferencias significativas en las competencias de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, con un margen de error menor al 5 %. Además, los valores porcentuales estadísticos descriptivos mostraron diferencias porcentuales en el nivel medio entre 18,4 % a 60 %, mientras que para el nivel alto la diferencia porcentual estuvo entre 30,6 % a 81,6 %. Asimismo, la maestría en Dirección Estratégica muestra un nivel medio de 60 % y alto de 40 % análogamente con la maestría de Marketing. La observación comparada reveló que los estudiantes percibieron un alto porcentaje de 81,6 % para la maestría de Finanzas Corporativa. En consecuencia, los estudiantes apreciaron grandes diferencias en la competencia de planificación del proceso E-A. Los hallazgos encontrados guardan similitud con el estudio realizado por Poblete, Linzmayer, Matus, Garrido y Rivera (2018) cuyo objetivo fue si existe diferencia significativa en la percepción que tienen los estudiantes en cuatro áreas de estudio. Su población de estudio fue de 115 alumnos de la Universidad San Sebastián (Chile). Su resultado estadístico inferencial indicó diferencias significativas ( $p < 0,001$ ), entre los alumnos de primer y segundo año, primer y cuarto, primer y quinto, segundo y quinto año. Estableciendo la diferencia en la percepción positiva y negativa del estudiante en relación a sus profesores, tomando en consideración las competencias del docente basado en los mecanismos de formación de los docentes.

Los resultados revelaron la existencia de diferencias significativas en las competencias seleccionar y preparar los contenidos disciplinares del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, con un margen de error del 1 %. Al mismo tiempo los valores porcentuales estadísticos descriptivos mostraron diferencias porcentuales en el rango de 76,7 % a 97,2 %. Al comparar la información porcentual, esta puntualizó que los estudiantes percibieron un alto valor porcentual favorable para la maestría de Operaciones Productivas, exteriorizando que los docentes seleccionan y preparan los contenidos disciplinares adecuando los tiempos y organizan los recursos didácticos accesibles para la enseñanza. Estos hallazgos guardan similitud con la investigación realizada por Ticoná (2014) con una muestra fue 159 estudiantes del décimo ciclo de la facultad. Sus resultados porcentuales expresaron para la competencia desarrollo 83,02 %; muy competente 16,98 %. Su resumen del modelo de regresión lineal

mostró la R corregida 0,665 (66,5 %), para las competencias del docente y 43,2 % para la gestión académica. Por lo que concluye que existe correlación positiva y reveladora entre la evaluación de la gestión académica y las competencias docentes.

Los resultados revelaron la existencia de diferencias significativas en las competencias ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, con un margen de error del 5 %. Al mismo tiempo los valores porcentuales estadísticos descriptivos mostraron regular diferencia porcentual en el nivel medio de 11,1 % a 21,4 %, para el nivel alto la diferencia fue de 78,6 % a 88,9 %. Se observó que pequeña diferencia para el nivel medio y alto para las cuatro maestrías. Al comparar los datos porcentuales, los estudiantes percibieron un valor porcentual promedio para el nivel alto de 84,65 % y el nivel medio de 15,35 %. Estos porcentajes en promedio favorecen a todas las maestrías debido a que exceden el 75 % de nivel alto. En consecuencia, los estudiantes apreciaron mínima diferencia en la competencia evaluada. Estos descubrimientos tienen comparación con su investigación realizada por Labajos (2014) cuyo objetivo fue determinar las competencias docentes, según percepción de los estudiantes, con una muestra de 173. Los resultados porcentuales indicaron para el nivel desarrollado el 45,28 %; 28,57 %; 11,76 % y 9,8 % para las competencias genéricas y pedagógicas, en proceso el 54,72 %; 65,71 %; 79,41 % y 84,31 % respectivamente, y no desarrollado el 0,0 %; 5,71 %; 8,82 % y 5,88 % respectivamente. Dando a conocer que el promedio porcentual más alto fue el de proceso 71,03 %, seguido del nivel desarrollado con 23.85 %, y, el no desarrollado con 6,8 %. El estudio concluyó que los estudiantes percibieron que los docentes se encuentran en un nivel en proceso en las competencias.

Los resultados revelaron la existencia de diferencias significativas en las competencias manejo de las nuevas tecnologías del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, con un margen de error del 1 %. Al mismo los datos gráficos revelaron diferencia porcentual en todos los niveles, para el nivel bajo de 4,1 % a 10,7 %, el nivel medio de 28,6 % a 57,1 %, mientras que para el nivel alto la diferencia porcentual fue de 32,1 % a 67,3 %. Asimismo, los docentes tienen un buen manejo de las nuevas tecnologías en la

maestría de Finanzas Corporativas, seguida de Operaciones Productivas, y la más baja para la maestría de Marketing con 32,1 %. También los datos indicaron el promedio porcentual en el nivel alto de 52,75 %, lo que se percibe que no dominan el manejo de estas herramientas tecnológicas, la información en internet y las canales sociales de comunicación. Estos descubrimientos tienen contrastes con la investigación ejecutada por Cardoso, Cerecedo y Ramos (2014) cuyo objetivo fue autoevaluar las competencias docentes. Con una muestra de 96 estudiantes elegidos aleatoriamente. Los resultados indicaron que los docentes están totalmente de acuerdo en desarrollar actividades de aprendizaje en 85 %, incorporar estrategia de aprendizaje 75 %, diseñar con anticipación la clase 88 %, usar los recursos tecnológicos que favorezcan los aprendizajes el 90 %.

Los resultados revelaron la existencia de diferencias significativas en las competencias diseñar la metodología y organizar las actividades del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, con un margen de error del 1 %. Al mismo los datos gráficos indicaron una mínima diferencia para las maestrías de Finanzas Corporativas y Marketing con nivel medio de 18,4 % y 17,9 % respectivamente. Del mismo modo para Dirección Estratégica y Operaciones Productivas de 23,3 % y 22,2 % mutuamente. Además, se aprecia valores muy equivalentes en el nivel alto para las maestrías de Finanzas Corporativas y Marketing de 81,6 % y 82,1 % mutuamente. Del mismo modo para la Dirección Estratégica y Operaciones con valores de 76,7 % y 75,0 % respectivamente. Se observó diferencias mínimas y poco significativas en las gráficas del nivel medio y nivel alto, en consecuencia, los estudiantes percibieron que los docentes en su mayoría diseñan la metodología en las sesiones de clases, además organizan y seleccionar el método de enseñanza aprendizaje. Dichos descubrimientos tienen analogía con la investigación ejecutada por Esteban, Laínez, Menjívar, Monroy y Quan (2012) cuyo objetivo fue determinar las competencias para el ejercicio docente. Su muestra fue de 1219 profesores, elegidos mediante muestreo probabilístico aleatorio. Los resultados reflejaron una media de 4,8 para la relación profesor-alumno, 4,6 información comprensible, 4,5 planificación y selección de los contenidos, 4,6 sentido de pertenencia institucional, 4,4 evaluación, la competencia manejo didáctico en las nuevas tecnologías, obtuvo una media de 3,7. Sostuvo que

los maestros coinciden en sus apreciaciones en cuanto a los conocimientos, actitudes, evaluación, diseño y planificación.

Los resultados obtenidos revelaron la existencia de diferencias reveladoras en las competencias comunicarse-relacionarse con los alumnos del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, con un margen de error del 1 %. Asimismo, los datos porcentuales reflejaron una mínima diferencia en esta competencia en las maestrías de Finanzas Corporativas, Marketing y Operaciones Productivas con valores de 91,8 %, 92,9 % y 94,4 % respectivamente. Para la maestría de Dirección Estratégica se comprobó un nivel alto de 83,3 % y en su nivel medio de 8,2 %, 7,1 % y 5,6 % mutuamente, para la maestría Dirección Estratégica un nivel medio de 16,7 %. Se observó exigua diferencia en el nivel medio y nivel alto para la competencia. Los estudiantes percibieron que los docentes habitualmente realizan relaciones interpersonales con los estudiantes, son líderes y propician un buen clima en el aula. Tales descubrimientos tienen analogía con la investigación ejecutada por Paredes (2017) en su estudio de tipo descriptivo-correlacional, con una muestra de 204 estudiantes (UNMSM: 94, UNE: 86, UCV: 24). Sus resultados según los estudiantes indicaron para la competencia desempeño docente un nivel bueno 49,5 %, nivel regular 47,5 y nivel deficiente 2,9 %. Competencia dominio científico tecnológico, el nivel bueno 49,0 %, el nivel regular 48,0 %, y nivel deficiente 3,0 %. La competencia relaciones interpersonales sostuvieron, el nivel bueno 58,3 %, el nivel regular 39,7 %, y nivel deficiente 2,0 %. La competencia investigativa el nivel alto 30,9 %, el nivel medio 61,3 %, y nivel bajo 7,8 %. Dos datos inferenciales según la prueba Chi cuadrado de Pearson mostraron valores significativos ( $p\text{-valor}<,05$ ), confirmando la correlación del desempeño docente y la competencia investigativa. También se afirmó la correlación relaciones interpersonales y la formación de valores éticos ( $p\text{-valor}<,05$ ).

Los resultados obtenidos revelaron la existencia de diferencias elocuentes en las competencias evaluación del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, con un margen de error del 1 %. Asimismo, se detalló que Dirección Estratégica y Marketing tienen niveles altos del 76,7 % y 67,9 % respectivamente. Además, niveles altos en Finanzas Corporativas y Operaciones Productivas con 91,8 % y 86,1 % mutuamente. Los estudiantes

percibieron que los docentes de Dirección Estratégica y Marketing en su mayoría realizan actividades de valoración del estudiante, toma de las decisiones y tienen criterio para evaluarlos. Asimismo, los de Finanzas Corporativas y Operaciones Productivas son los que ponen con mayor énfasis criterio y decisión la forma de evaluación. Estas revelaciones tienen analogía con la investigación ejecutada por Ticona (2014) su objetivo fue analizar la relación entre la evaluación de la gestión académica y las competencias docentes. Llevado a cabo con muestra de 159 estudiantes. Sus resultados arrojaron valores para el nivel bueno 4,0 %, nivel regular 72,96 %, nivel malo 20,74 % y pésimo 1,90 % para la gestión académica. En el nivel muy competente 16,98 % y nivel en desarrollo 83,02 % para las competencias docentes. También para la formación profesional en el nivel bueno 30,19 %, regular 61,0 %, malo 8,81 %. Los datos del modelo de regresión múltiple indicaron relación de 0,665 (66,5 %) de predicción de la formación profesional,  $p$ -valor $<0,01$ . En cuanto a la gestión académica y la formación profesional, Rho de Spearman 0,724,  $p$ -valor $<0,01$ .



## CONCLUSIONES

Se concluyó que existen diferencias reveladoras entre los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

1. Se concluyó que existen diferencias significativas entre los niveles de evaluación de la competencia *planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje* del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

2. Se concluyó que existen diferencias significativas entre los niveles de evaluación de la competencia *seleccionar y preparar los contenidos disciplinares* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

3. Se concluyó que existen diferencias significativas entre los niveles de evaluación de la competencia *ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

4. Se concluyó que existen diferencias significativas entre los niveles de evaluación de la competencia *manejo de las nuevas tecnologías* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

5. Se concluyó que existen diferencias significativas entre los niveles de evaluación de la competencia *diseñar la metodología y organizar las actividades* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

6. Se concluyó que existen diferencias significativas entre los niveles de evaluación de la competencia *comunicarse-relacionarse con los alumnos* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

7. Se concluyó que existen diferencias significativas entre los niveles de evaluación la competencia *evaluación* del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

## RECOMENDACIONES

1. A las autoridades de CENTRUM PUCP, tomar en consideración la importancia de esta investigación para cada uno de sus programas académicos.
2. A las autoridades de CENTRUM PUCP, tomar en cuenta este aporte científico con la finalidad organizar y/o efectuar capacitaciones de las competencias de los docentes, para mejorar habilidades, conocimientos, didáctica, metodologías, formas de evaluar y la interrelación docente-alumno, indispensables.
3. Reflexionar sobre la importancia de la competencia de planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, selección de los materiales didácticos y contenidos, adaptándolos a los requerimientos de los estudiantes para facilitar sus aprendizajes.
4. La selección y preparación de los contenidos disciplinares es una competencia donde el docente tiene la capacidad de elegir, organizar preparar los contenidos teóricos científicos. La experiencia docente hace posible que esté preparado para seleccionar los mejores temas, engarzándolos consecutivamente. La exigencia de ciertos conocimientos va de acuerdo a la pericia docente. En tal sentido, se sugiere tomarlo en consideración para asegurar los aprendizajes.
5. A los docentes, hacer una reflexión respecto a la habilidad de comunicarse con sus estudiantes, para expresar los conocimientos, dar a entender las ideas,

esclarecer las inquietudes, adoptar una aptitud competitiva y de no llegar a la redundancia, debido a que esta es antagónica a los descubrimientos.

6. Se exhorta a los docentes a reflexionar respecto al manejo de las nuevas tecnologías, debido a que los datos estadísticos obtenidos dan muestra de bajos niveles de conocimientos de estas herramientas. Se necesita la innovación del docente para emplear este recurso en cada contenido, su empleo genera el trabajo dinámico, secuencial, sistematizado, en este sentido, instaura una forma evolucionar la docencia para la enseñanza a distancia o semipresencial. Su uso favorece la interacción del docente y estudiante, beneficia el trabajo en equipo colaborativo, el debate, la discusión. Ayuda a la retroalimentar los contenidos ante cualquier duda, sirve de enlace con otras fuentes de información en línea.
7. A los investigadores, tomar en cuenta el presente estudio, debido a que se brinda información estadística respecto a la metodología y actividades que requiere la toma de decisiones para gestionar el desarrollo de sus acciones, teniendo en cuenta el uso del espacio para las actividades pedagógicas, trabajo grupal o individual, el desarrollo de las tareas, estimando la demanda cognitiva y su importancia productiva de los procesos.
8. Los procesos de evaluación a los estudiantes son constantes, por lo tanto, constituye un procedimiento habitual, es un indicador de idoneidad del docente. La universidad garantiza que sus egresados tengan los perfiles y las competencias para poder ejercer su profesión. Por lo tanto, la evaluación tiene doble extensión: la formativa, para constatar como se viene realizando el proceso de enseñanza aprendizaje y de acreditación, que confirma que los estudiantes posean las competencias para el ejercicio de su profesión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez , M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Educare*, 15(1), 99-107.
- Anderson, D., Sweeney, D., & Williams, T. (2008). *Estadística para la administración y la economía*. México: Cengage Learning Editores S.A.
- Ardiles, E., & Escobar, P. (1997). Percepción y expectativas de los alumnos de enseñanza media en relación a la formación y desempeño de sus profesores. *Estudios Pedagógicos*, 33-40. doi:10.4067/S0718-07051997000100003
- Bejar, N. (2016). *Fundamento epistemológico del currículo por competencia*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Bozu, Z., & Canto, P. (2008). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Bunge, M. (1999). *La investigación científica*. Argentina: Ariel.
- Cárcamo, J. (2012). El profesor de educación física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 105-119.
- Cardoso Espinosa, E., Cerecedo Mercado, M., & Ramos Mendoza, J. (2014). Autoevaluación de las competencias docentes en los posgrados de administración del Instituto Politécnico Nacional. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*.
- Carrasco , S. (2017). *Metodología de la investigación científica*. Lima: San Marcos E.I.R.L.
- Colina Vargas, A. (2017). Competencias docentes en la enseñanza de la educación superior en el Ecuador. *Universidad Ecotec*, 1(1), 11-12.
- Damasio, A. (2010). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

- Díaz Barriga, F., & Rigo, M. (2000). *Formación docente y educación basada en competencias*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Esteban Moreno, R., Láinez de Cañas, A., Menjívar de Barbón, S., Monroy Flores, S., & Quan Martínez, V. (2012). Competencias docentes del profesorado de la carrera de medicina de la Universidad de El Salvador. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 103-117.
- Fernández Pérez, M. (1997). Programación. En M. Fernández Pérez, J. Gimeno, & M. Zabala A., *Programación, métodos y evaluación* (págs. 77-80). Madrid, España: UNED.
- Gagné, R. (1993). D. F. México, México: MacGraw Hill.
- Ganga, F., González, A., & Smith Velásquez, C. (2016). Enfoque por competencias en la educación superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. En O. Leyva Cordero, F. Ganga Contreras, J. Tejada Fernández, & A. A. Hernández Paz, *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (págs. 45-64). México: Tirant Humanidades.
- García, J., & Tobón, S. (2008). *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima, Perú: Representaciones Generales, S. R. L.
- Gutiérrez, S., Pilsa, D., & Torres, D. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del deporte*, 39-52. doi:10.5232/ricyde2007.00804
- Hirsh Martínez, N. (2014). *El perfil por competencias del docente de estudios generales letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Tesis de maestría)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, k. F. (enero - marzo de 2011). Competencias y educación superior. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.
- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento*. México, México: MGraw Hill.
- Labajos Acosta, N. (2014). *Competencias de los docentes de Enfermería de la UNMSM según percepción de los estudiantes 2013 (Tesis de maestría)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Le Breton , D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- León Rodríguez, G. (2017). Primera aproximación a la creación de un centro o unidad de desarrollo de competencias docentes en Ecotec. *Universidad Ecotec*, 1(1), 24-46.
- Leyva Cordero, O., Ganga Contreras, F., Tejada Fernández, J., & Hernández Paz, A. A. (2016). La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile. En L. López Pérez , *El hacer, elemento constitutivo para la construcción de competencias* (págs. 19-44). México: Tirant Humanidades.
- Marrero Sánchez , O. (2017). Tutorías y competencias profesionales del docente: Dinamizadores del aprendizaje autónomo del estudiante universitario. *Universidad Tecnológica Ecotec*, 1(1), 73-74.
- Mas Torelló, Ó. (diciembre de 2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211.
- Mas Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU, Revista de docencia universitaria*, 10(2), 299-318.
- Molina, H. Q. (2012). *Métodos estadísticos*. Lima, Lima, Perú: Universidad César Vallejo.
- Muñoz Verdezoto , P. (2017). El portafolio estudiantil y el desarrollo de competencias académicas de la asignatura de introducción a la psicología. *Universidad Tecnológica Ecotec*, 1(1), 90-91.
- Navio, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona, España: Octaedro EUB.
- Newbolt, P., Carlson, W., & Thorne, B. (2008). *Estadística para administración y economía*. Madrid: Pearson Educacion S. A.
- Ñaupas, H. P., Mejía, E. M., Novoa, E. R., & Villagómez, A. P. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis* (4 ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Paredes Martinez, H. (2017). *El desempeño docente y la competencia investigativa, según los estudiantes de maestría en educación de la Escuela de Posgrado de*

- la UNMSM, UNE y UCV, 2012. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (Tesis de maestría).
- Peña Calvo, V. (2012). *Desarrollo profesional del Docente universitario*. En: Recuperado el 26 de noviembre de 2017, de Histodidáctica: [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&i](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&i)
- Pérez Soto, C. (1998). *Sobre un concepto histórico de la ciencia; De la epistemología actual a la dialéctica*. Santiago de Chile: LOM Ediciones Ltda.
- Perrenoud P., D. (2007). *Competencias para enseñar*. Madrid, España: Graó. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de <http://redecu.uach.mx/competencias/Diez%20nuevas%20competencias%20par>
- Piaget, J. (2016). *La toma de conciencia*. Madrid, España: Morata.
- Pimienta Prieto, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson Educación .
- Pino G., R. (2010). *Metodología de la investigación*. Lima, Perú: San Marcos.
- Pinto Contreras, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente* (Vol. 60). (C. E. Centroamericana, Ed.) San José: CECC/SICA.
- Poblete Valderrama, F., Linzmayer Gutiérrez, L., Matus Castillo, C., Garrido Mendez , A., & Flores Rivera, C. (2018). Percepción de estudiantes de pedagogía en educación física hacia sus profesores. (U. S. Sebastian, Ed.) *Retos*, 143-147. Obtenido de [www.retos.org](http://www.retos.org)
- Poblete, M., & Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica* (5ta. Reimpresión ed.). (V. S. Zavala, Trad.) Madrid: Tecnos.
- Quezada, N. L. (2015). *Métodología de la investigación*. Lima: Macro.
- Restrepo Aguirre, J. (2016). *Las competencias del docente del porgrados; Una perspectiva desde la formación de programas de maestría (Tesis doctoral)*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rizo Moreno, H. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 425-439. Obtenido de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>



- Rojas Polanco, M. (2016). *Determinación del perfil de competencias del docente universitario, desde la mirada del académico, en el marco de un modelo orientado al desarrollo de competencias de los estudiantes en la Universidad Santo Tomas (chile) (Tesis doctoral)*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Ruiz, E. (2017). *Fundamentos epistemológico y pedagógicos de las competencias investigativa para la formación universitaria en el área de las prácticas docentes (Tesis doctoral)*. Bárbula, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Sabido Ramos, O. (2016). *Cuerpo y sentidos: el análisis sociológico de la percepción*. Universidad Autónoma Universitaria. Obtenido de Programa Universitario de Estudio de Género: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Sánchez, H. C., & Reyes, C. M. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5 ed.). Lima: Business Support Aneth SRL.
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid, España: Narcea Universitaria.
- Sevillano Chávez , S. (2014). *La excelencia en la docencia universitaria: criterio para organizar su gestión*. Lima, Perú: (Tesis de maestría ). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sunedu. (25 de agosto de 2015). *Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria*. Obtenido de Funciones: <https://www.sunedu.gob.pe/reglamento-de-organizacion-y-funciones/>
- Supo, J. (2014). *Seminario de investigación científica, sinopsis del libro*. México: México.
- Supo, J. (22 de 6 de 2016). *Control de la calidad para la investigación aplicada*. Obtenido de <http://controldelacalidad.com/>
- Ticona Aguilar , E. (2014). *Evaluación de la gestión académica y competencias docentes en la formación profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación - UNMSM - 2013 (Tesis de maestría )*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Torra, I. (mayo-agosto de 2012). Docencia Universitaria Identificación de competencias. *Revista Universitaria*, 10(2), 21-56.
- Valderrama, S. M. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica*. Lima, Perú: San Marcos.

Zabalza, M. (1999). *Diseño y desarrollo curricular* (8va. ed.). Madrid, España: Narcea.

Zabalza, M. (2014). *Competencias docentes del profesor universitario* (2da ed.). Bogotá, Madrid: Ediciones de la U, Narcea.

## ANEXOS

### Anexo A: Matriz de problematización

Problema	Variables	Subvariables	Instrumentos	Categorías de análisis
¿Cuáles son los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?	V1: Competencias del docente.	D1: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.  D2: Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.  D3: Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.  D4: Manejo de las nuevas tecnologías.  D5: Diseñar la metodología y organizar las actividades.  D6: Comunicarse-relacionarse con los alumnos.  D7: Evaluación	Encuesta  30 ítems	El enfoque por competencia.  Competencias.  Competencias del docente universitario.  La enseñanza universitaria.  Rol del docente universitario.  Calidad de la docencia universitaria.  La didáctica en la enseñanza universitaria.  Percepción, percepción de los estudiantes.

## Anexo B: Matriz de consistencia

<b>Título:</b> Estudio comparativo de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima. <b>Autor:</b> Br. Edy Esther Valcazar Montenegro						
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	Variable 1: Desempeño docente.			
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
¿Cuáles son los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?	Determinar y comparar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.	Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.	D1: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Planificar Desarrollar Comunicar los contenidos	1; 2; 3	Ordinal
<b>Problemas específicos</b> 1) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia <i>planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?	<b>Objetivos específicos</b> 1) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.	<b>Hipótesis específicas</b> 1) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje</i> del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.	D2: Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.	Seleccionar contenidos Preparar los contenidos Adecuar el tiempo y los recursos Organizar Accesibles	4; 5; 6; 7; 8	4: Casi siempre (CS)
2) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia <i>seleccionar y preparar los contenidos disciplinares</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?	2) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>seleccionar y preparar los contenidos disciplinares</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.	2) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>seleccionar y preparar los contenidos disciplinares</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.	D3: Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.	Informaciones y explicaciones comprensibles Didáctica y comprensibilidad Aspectos significativos	9; 10; 11; 12;	3: Algunas veces (AV)
3) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia <i>ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?	3) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.	3) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.	D4: Manejo de las nuevas tecnologías.	Uso de nuevas tecnologías Herramientas tecnológicas Información en internet Canal de comunicación	13; 14; 15; 16;	2: Casi nunca (CN)
			D5: Diseñar la metodología y organizar las actividades.	Diseñar Organizar Selección del método	17; 18; 19; 20;	1: Nunca (N)
			D6: Comunicarse-relacionarse con los alumnos.	Relaciones interpersonales Liderazgo Clima del aula	21; 22; 23; 24; 25;	
			D7: Evaluación.	Valorar Toma de decisiones Criterios	26; 27; 28; 29; 30.	

<p>4) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia <i>manejo de las nuevas tecnologías</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?</p> <p>5) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia <i>diseñar la metodología y organizar las actividades</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?</p> <p>6) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia <i>comunicarse-relacionarse con los alumnos</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?</p> <p>7) ¿Cuál es la diferencia de niveles de evaluación de la competencia <i>evaluación</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima?</p>	<p>4) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>manejo de las nuevas tecnologías</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.</p> <p>5) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>diseñar la metodología y organizar las actividades</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.</p> <p>6) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>comunicarse-relacionarse con los alumnos</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.</p> <p>7) Establecer y comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>evaluación</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.</p>	<p>4) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>manejo de las nuevas tecnologías</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.</p> <p>5) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>diseñar la metodología y organizar las actividades</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.</p> <p>6) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>comunicarse-relacionarse con los alumnos</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.</p> <p>7) Existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de la competencia <i>evaluación</i> del docente de maestría desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.</p>				
---	---	---	--	--	--	--

### Anexo C: Operacionalización de la variable.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles
Competencias docentes	Es un constructo que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades indispensables para desarrollar la actividad académica universitaria. Las competencias del docente no se pueden definir en una sola idea general, sino más bien está muy ligada con un conjunto de conceptos que refieren al conocimiento, las destrezas, la intuición, el contexto. Zabalza (2014).	Las competencias del docente universitario plasma un conjunto de saberes, capacidades, necesarias para la ejecución de las acciones académicas. Estas competencias están asociadas con diversos conceptos pedagógicos, didácticos y del contexto.	D1: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Planificar Desarrollar Comunicar los contenidos	1; 2; 3;	Ordinal	Alto (112 – 150)  Medio (71 – 111)  Bajo (30 – 70)
			D2: Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.	Seleccionar contenido Preparar los contenidos Adecuar el tiempo y los recursos Organizar Accesibles	4; 5; 6; 7; 8;	5: Siempre (S)	
			D3: Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.	Informaciones y explicaciones comprensibles Didáctica y comprensibilidad Aspectos significativos	9; 10; 11; 12;	4: Casi siempre (CS)	
			D4: Manejo de las nuevas tecnologías.	Uso de nuevas tecnologías Herramientas tecnológicas Información en internet Canal de comunicación	13; 14; 15; 16;	3: Algunas veces (AV)	
			D5: Diseñar la metodología y organizar las actividades.	Diseñar Organizar Selección del método	17; 18; 19; 20;	2: Casi nunca (CN)	
			D6: Comunicarse-relacionarse con los alumnos.	Relaciones interpersonales Liderazgo Clima del aula	21; 22; 23; 24; 25;	1: Nunca (N)	
			D7: Evaluación.	Valorar Toma de decisiones Criterios	26; 27; 28; 29; 30.		

## Anexo D: Instrumento de recolección de datos.

### CUESTIONARIO

Es muy grato presentarme ante usted, la suscrita, la Br. Edy Esther Valcazar Montenegro, con código de matrícula Nro. 13067581, aspirante al grado de Magíster en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La presente encuesta forma parte de un trabajo de investigación titulado “Estudio comparativo de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías CENTRUM PUCP, Lima 2019”, el cual tiene fines exclusivamente académicos y se mantendrá absoluta reserva de los encuestados.

Agradecemos su colaboración por las respuestas brindadas en la siguiente encuesta:

**Instrucciones:** Lea detenidamente las preguntas formuladas y responda con seriedad, marcando con un aspa (X) en la alternativa correspondiente.

#### Escala valorativa:

Siempre	(S)	= 5
Casi siempre	(CS)	= 4
Algunas veces	(AV)	= 3
Casi nunca	(CN)	= 2
Nunca	(N)	= 1

Ítems o preguntas		1	2	3	4	5
Variable: Competencias del docente.		Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
<b>Dimensión 1: Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.</b>						
1	Los docentes planifican las sesiones de clases.					
2	Percibe que los docentes cumplen con el desarrollo de las sesiones de clases.					
3	Los docentes explican los contenidos de las sesiones de clases para facilitar los aprendizajes.					
<b>Dimensión 2: Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.</b>						
4	Los docentes seleccionan y preparan los contenidos apropiados según la mención de la maestría.					
5	Los recursos materiales utilizados en la clase corresponden al desarrollo de la asignatura.					
6	Los docentes dosifican el tiempo en cada sesión de clase.					

7	Evidencian el dominio de los contenidos curriculares.					
8	Los docentes asocian los contenidos curriculares con el quehacer propio de la asignatura.					
<b>Dimensión 3: Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.</b>						
9	La información y explicación que brindan los docentes es comprensible.					
10	Logran transmitir de manera clara y sencilla los contenidos de la sesión de clase.					
11	Los docentes repasan los aspectos relevantes de la sesión.					
12	Los docentes muestran interés al responder consultas de los estudiantes.					
<b>Ítems o preguntas</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Variable: Competencias docentes</b>		<b>Nunca</b>	<b>Casi Nunca</b>	<b>Algunas Veces</b>	<b>Casi Siempre</b>	<b>Siempre</b>
<b>Dimensión 4: Manejo de las nuevas tecnologías.</b>						
13	Los docentes usan nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje (correo electrónico, internet, libros digitales, plataformas educativas).					
14	Usan diversas herramientas tecnológicas como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje (simuladores virtuales, herramientas digitales, Google suite, redes sociales, foros).					
15	El acompañamiento de los docentes en la búsqueda de la información ha afianzado su aprendizaje.					
16	Los docentes promueven el uso de diferentes plataformas como canales de comunicación.					
<b>Dimensión 5: Diseñar la metodología y organizar las actividades.</b>						
17	Organizan en forma sistematizada la secuencia de clase para cada sesión, valorando los procesos cognitivos.					
18	El orden de las actividades que realizan los docentes favorece el logro de su aprendizaje.					
19	Los docentes promueven el trabajo en equipo como parte de la organización de las actividades en el aula.					
20	Los docentes fomentan un ambiente propicio para el análisis y reflexión de los contenidos desarrollados.					



<b>Dimensión 6: Comunicarse-relacionarse con los alumnos.</b>						
21	Generan un espacio idóneo para las relaciones interpersonales.					
22	Los docentes mantienen su liderazgo en el aula.					
23	Los docentes promueven un clima favorable en el aula.					
24	Comunican claramente los objetivos y exigencias de la asignatura.					
25	Los docentes muestran respeto cuando se comunican con los estudiantes.					
<b>Dimensión 7: Evaluación.</b>						
26	Los docentes son cuidadosos para valorar el rendimiento académico de los estudiantes.					
27	Efectúan la retroalimentación para el logro de los aprendizajes.					
28	Toman en cuenta los criterios de evaluación establecidos en el sílabo.					
29	Los docentes son claros en sus indicaciones al momento de evaluar.					
30	Los docentes entregan las pruebas de evaluación a los estudiantes.					

Muchas gracias.

## Anexo E: Validez de expertos.

### MATRIZ DE VALIDEZ DE EXPERTO

#### I. Datos generales.

1.1 Apellidos y nombres del informante (Dr. / Mg.): Mg. César Humberto Olivares Acate  
 1.2. Cargo e institución donde labora : Docente de Investigación - Universidad Tecnológica del Perú

### MATRIZ DE VALIDEZ DE EXPERTO

#### I. Datos generales.

1.1 Apellidos y nombres del informante (Dr. / Mg.): Asmad Meno, Jimmy Roberto  
 1.2. Cargo e institución donde labora : Docente  
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validez : Competencias del docente.  
 1.4 Adaptación del instrumento : Br. Edy Esther Valcazar Montenegro.

#### II. Aspectos de validez.

Indicadores	Criterios	Deficiente			Regular				Buena				Muy buena				Excelente				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado.																			X	
2. Objetividad	Está expresado en capacidades observables.																			X	
3. Actualidad	Establece contenidos respecto a la gestión de calidad.																			X	
4. Organización	Existe una organización lógica en la presentación de los ítems.																			X	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.																			X	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar la gestión de calidad.																			X	
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos y científicos.																			X	
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.																			X	
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.																			X	
10. Pertinencia	La escala es aplicable																			X	

III. Opinión de aplicabilidad: El instrumento es aplicable

IV. Promedio de valoración: 95

Firma del experto

DNI. 09452979

### MATRIZ DE VALIDEZ DE EXPERTO

#### I. Datos generales.

- 1.1 Apellidos y nombres del informante (Dr. / Mgtr.): Mgtr. Edith Portocarrero Correa
- 1.2. Cargo e institución donde labora : Docente / Universidad Privada del Norte
- 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validez : Competencias del docente.
- 1.4 Adaptación del instrumento : Br. Edy Esther Valcazar Montenegro.

#### II. Aspectos de validez.

Indicadores	Criterios	Deficiente			Regular				Buena				Muy buena				Excelente				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado.															X					
2. Objetividad	Está expresado en capacidades observables.														X						
3. Actualidad	Establece contenidos respecto a la gestión de calidad.															X					
4. Organización	Existe una organización lógica en la presentación de los ítems.														X						
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.															X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar la gestión de calidad.														X						
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos y científicos.														X						
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.													X							
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.															X					
10. Pertinencia	La escala es aplicable																				X

III. Opinión de aplicabilidad: Instrumento interesante y muy útil para la evaluación docente. Revisar algunas observaciones que adjunto.

IV. Promedio de valoración:

74.5



Firma del experto  
DNI. 06845462

### MATRIZ DE VALIDEZ DE EXPERTO

#### I. Datos generales.

- 1.1 Apellidos y nombres del informante (Dr./ Mg.): Inga Arias, Miguel Gerardo  
 1.2. Cargo e institución donde labora : Docente ordinario/principal UNRST  
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validez : Competencias del docente.  
 1.4 Adaptación del instrumento : Br. Edy Esther Valcazar Montenegro.

#### II. Aspectos de validez.

Indicadores	Criterios	Deficiente			Regular				Buena				Muy buena				Excelente				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado.																				X
2. Objetividad	Está expresado en capacidades observables.																				X
3. Actualidad	Establece contenidos respecto a la gestión de calidad.																				X
4. Organización	Existe una organización lógica en la presentación de los ítems.																				X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.																				X
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar la gestión de calidad.																				X
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos y científicos.																			X	
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.																				X
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				X
10. Pertinencia	La escala es aplicable																				X

III. Opinión de aplicabilidad: Excelente

IV. Promedio de valoración:

99.5

Firma del experto

DNI. 07302192

### MATRIZ DE VALIDEZ DE EXPERTO

#### I. Datos generales.

1.1 Apellidos y nombres del informante (Dr. / Mgtr.): Luis Miguel Cangalaya Sevillano

1.2. Cargo e institución donde labora : Docente - UPC

1.3 Nombre del instrumento sujeto a validez : Competencias del docente.

1.4 Adaptación del instrumento : Br. Edy Esther Valcazar Montenegro.

#### II. Aspectos de validez.

Indicadores	Criterios	Deficiente			Regular				Buena				Muy buena				Excelente				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado.																		X		
2. Objetividad	Está expresado en capacidades observables.																			X	
3. Actualidad	Establece contenidos respecto a la gestión de calidad.																			X	
4. Organización	Existe una organización lógica en la presentación de los ítems.																		X		
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.																		X		
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar la gestión de calidad.																			X	
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos y científicos.																	X			
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.																			X	
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.																			X	
10. Pertinencia	La escala es aplicable																			X	

III. Opinión de aplicabilidad: Excelente

IV. Promedio de valoración:

92.5

Firma del experto

DNI. 41772331




























## Anexo F: Data.

Maestría especialidad: Dirección Estratégica y Liderazgo (30 participantes)

Posgrado 1.sav [Conjunto\_de\_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

ArchivoEditarVerDatosTransformarAnalizarMarketing directoGráficosUtilidadesVentanaAyuda



13 : p294Visible: 46 de 46 variables

	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	p30
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
2	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	5	3	4
3	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	5
4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	5	4	4	3	4	3	4	4	5	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3
6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
8	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3
9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
10	4	4	4	4	3	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	3	4	4	4	5
11	4	4	4	4	3	4	4	4	5	5	3	4	4	4	4	3	3	4	5	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	3
12	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
13	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	3	4	4	5
14	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3
15	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	2	3	3
16	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	5	3	3	4	4	4	3	3	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4
17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
19	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	2	2	3	3
20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

[illegible]

Maestría especialidad: Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero (49 participantes)

Posgrado 2 .sav [Conjunto\_de\_datos2] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 46 de 46 variables

	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	p30
1	5	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	2	2	1	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	5
2	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4
3	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4
4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4
5	5	4	4	5	5	3	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
6	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4
7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
8	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5
10	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5
11	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
12	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4
13	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5
14	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4
15	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	3	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	3
16	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	5	3	4	2
17	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
18	3	3	3	4	3	4	4	3	3	2	3	4	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	4
19	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3
20	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
21	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	5	4	3	3	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4
22	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	3	3	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4
23	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
24	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
25	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4





\*Posgrado 3.sav [Conjunto\_de\_datos3] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

1 : D3\_Ofrecer13Visible: 46 de 46 variables

	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	p30
1	3	3	4	3	3	3	3	2	4	4	2	3	2	2	2	2	3	3	5	3	1	4	3	4	3	3	2	3	2	3
2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	3	3	5	5	5
3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	2	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
6	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	3	4	4	4	5	3	4	4	3	3
7	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	2	2	2	2	3	3	4	3	2	5	5	4	5	3	2	4	3	2
8	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	2	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3
9	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	3	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	3
10	5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	3	3	3	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4
11	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	2
12	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	5	3	2	3	3	4	4	5	4	3	4	5	4	4	4	3	4	4	3
13	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4
14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
15	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
17	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	3	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
18	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	3	3
19	5	4	4	4	4	3	5	4	4	4	3	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	2
20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
21	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	4	3
22	4	4	3	5	4	5	4	4	5	5	5	5	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
23	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4
24	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5	3	4	4	5	3	3	4	4	4	4	3	5	4	4	5	5	4	4	4	4
25	4	5	4	5	5	4	4	4	4	3	4	5	3	2	3	3	4	4	5	3	4	5	5	4	5	4	4	5	4	4
26	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	2	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
27	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	3	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4
28	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	1	2	2	4	4	4	4	3	4	4	3	5	4	3	4	4	3
29																														

Maestría especialidad: Dirección de Operaciones Productivas (36 participantes)

Posgrado 4 .sav [Conjunto\_de\_datos4] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 46 de 46 variables

	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	p30
1	3	3	4	3	4	3	5	4	3	3	4	4	5	4	3	2	3	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5
2	5	4	4	3	4	4	4	4	3	4	5	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5
3	4	4	4	5	5	4	5	4	5	5	4	5	4	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5
4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4
5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5
6	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	3	2	3	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	3	4	4
7	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	4	2	1	4	4	1
8	4	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
9	4	4	5	4	3	5	4	4	4	4	5	5	5	1	3	3	4	4	3	3	2	5	4	5	4	4	2	5	5	5
10	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
11	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	3	4	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5
12	5	4	5	4	3	4	5	4	5	4	3	5	2	2	2	3	3	4	3	3	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5
13	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4
14	4	3	4	4	5	3	4	5	5	4	4	4	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	3
15	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	3	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5
16	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	3	4	4	4
17	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	3	3	3	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5
18	5	4	3	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	3	5	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	2	4
19	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
20	4	4	3	3	5	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	5	4	3	3	5
21	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
22	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5
23	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
24	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
25	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	3	4	4



